



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CLARICE SANTIAGO SILVEIRA

**A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA
PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FORTALEZA – CEARÁ

2012

CLARICE SANTIAGO SILVEIRA

**A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA E
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Fortaleza – Ceará

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

S587f

Silveira, Clarice Santiago

A formação em pesquisa no mestrado em educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da educação básica / Clarice Santiago Silveira. – 2012.

197f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien.

1. Formação em pesquisa. 2. Professor – Educação básica. 3. Mestrado em Educação. I. Título.

CDD: 370.71

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Mestrado Acadêmico em Educação

A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA
PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autora: CLARICE SANTIAGO SILVEIRA

Defesa em: 27/03/2012

Conceito Obtido: Satisfatório

Nota Obtida: 10

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra Sílvia Maria Nóbrega-Therrien – Orientadora

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Ana Maria Lório Dias

Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico esse trabalho aos meus amados pais, companheiros, que sempre me apoiam e me fortalecem, proporcionando a base e a segurança que preciso para prosseguir.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são tantos que este espaço é pequeno para expressá-lo...

A Deus, pelo amparo nos momentos mais difíceis;

Aos meus pais, Ronaldo e Gláucia, alicerces de minha vida, por todo o amor, ensinamentos, incentivos e apoio, essenciais em todos os momentos;

A minha irmã, Mariana, incentivadora, prestativa e companheira de todas as horas;

Ao meu namorado, Diego, pelo amor, alegria, compreensão e companheirismo de sempre;

As minhas amigas e companheiras de graduação e de pesquisa: Caroline, Mirelle, Amanda, Lidiane, pela amizade, incentivo, torcida e apoio;

Aos amigos da turma de 2010 do CMAE, que compartilharam comigo a alegria e o prazer de aprender sempre mais: Dennys, Nertan, Marcos, Gorete, Diana, Marcel, Ciro, Leandra, Rachel e Hedgard;

As queridas amigas, Larissinha, Liazinha e Sarinha, pelo fortalecimento do laço de amizade precioso e essencial em minha vida;

As minhas amigas e companheiras de linha de pesquisa: Izabeli, Ariádine e Sandra, pelo companheirismo, cumplicidade e aprendizado de todos os momentos;

Aos queridos bolsistas, pesquisadores e colaboradores do Grupo de Pesquisa EDUCAS, pelo inestimável aprendizado, acolhimento, companheirismo e alegria, marcas desse grupo tão fortalecido e comprometido com a formação de pesquisadores;

Aos professores, pesquisadores e bolsistas do Grupo de Pesquisa GEPESC, pela acolhida e aprendizado vivenciado nesse espaço;

A minha orientadora, professora doutora, Silvia Maria Nóbrega-Therrien, por sua orientação, ensinamento e estímulo na realização deste trabalho;

A cada um dos professores do CMAE, pelos saberes compartilhados;

À professora doutora Isabel Sabino, orientadora da Iniciação Científica, minha eterna gratidão, pela acolhida no EDUCAS, incentivo em permanecer no caminho da pesquisa e pelos ensinamentos preciosos. Agradeço pela presença e contribuições na qualificação e por está presente, também, na minha defesa;

À professora doutora Sílvia Elisabeth Moraes, pelo cuidado, atenção, colaboração e participação na banca de qualificação;

À professora doutora Ana Maria Lório, pelas contribuições e olhar atento na defesa da dissertação;

À professora doutora Marcília Barreto, pelo carinho, dedicação e amor pela docência, que muito me ensinou, auxiliou, inspirou e apoiou nos momentos decisivos do curso;

A Joyce, secretária do Mestrado, pela atenção, carinho e simpatia no decorrer desses dois anos;

À CAPES, por proporcionar condições de dedicação integral às atividades do Mestrado;

À Universidade Estadual do Ceará e Centro de Educação, minha segunda casa, onde muito aprendi e trilhei minha trajetória acadêmica;

Aos docentes com mestrado em Educação, atuantes no ensino básico, por aceitarem participar e contribuir com essa investigação;

Muito obrigada!

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E, de vez em quando, olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...
(Fernando Pessoa)*

RESUMO

Este estudo intitulado 'A formação em pesquisa no mestrado em educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica, teve como objetivo central analisar as contribuições da formação em pesquisa, decorrente da experiência de formação em Curso de Mestrado em Educação para a prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica egressos do Mestrado. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e cunho etnometodológico, que teve a participação de dez docentes com Mestrado atuantes no ensino básico. A coleta dos dados foi dividida em três etapas, a primeira consistiu na aplicação de um questionário com os dez professores. Desse grupo foi selecionada uma subamostra de quatro deles, para participar da segunda e terceira etapas da pesquisa, compreendendo as atividades de observação e entrevista. As observações foram realizadas no espaço escolar e na sala de aula do professor e, ao final do último dia de observação era realizada a entrevista. A atividade de observação na escola buscou conhecer suas condições físicas que viabilizam ou impedem a realização de pesquisas nesse espaço, e as observações em sala de aula procuraram encontrar ações que evidenciassem uma contribuição da formação em pesquisa para a prática pedagógica desses professores. Os dados coletados na observação eram validados durante a entrevista semiestruturada e de explicitação, onde o docente com Mestrado atribuiu significado às suas práticas e relatou, também sobre aspectos relacionados à sua formação em pesquisa no Mestrado em Educação. A análise do material coletado foi categorizada por temáticas relevantes ao estudo e contou, com o *software* de análise de dados qualitativos 'N Vivo 9'. A análise do material mostrou que os professores com Mestrado atuantes na Educação Básica encontram dificuldades e obstáculos para se manterem ativos em atividades de pesquisa, embora alguns reconheçam acomodação e falta de organização para retornar a essas atividades. A falta de tempo, o contexto e a jornada de trabalho aparecem como principais dificuldades para a realização de pesquisas nas escolas. A aproximação ao grupo dos quatro professores e seu contexto de trabalho mostrou que a formação em pesquisa recebida por ocasião do Mestrado traz mudanças para o trabalho docente, mesmo em instituições onde não há condições propícias ao desenvolvimento de pesquisas. As principais contribuições para a prática pedagógica e profissional apontadas pelos professores pesquisados foram: contextualização do conteúdo para aproximar com a realidade do aluno; estímulo à reflexão e criticidade dos discentes; adoção de atividades que estimulem a pesquisa, o debate e o pensamento autônomo; modificações na relação professor-aluno; nova maneira de ver e pensar a avaliação em sala de aula; mudança nos modos de ser professor; amadurecimento profissional; estímulo à autoformação; adoção de atitude mais crítica e reflexiva; aprofundamento do papel social da profissão docente. A melhoria das condições de trabalho e o apoio à realização dessas atividades dentro das instituições de ensino favoreceriam ainda mais a atuação docente, auxiliando na mudança da cultura de cumprimento de metas, que perde de vista a autonomia do professor, sua capacidade de criar, mudar e melhorar seu ensino.

Palavras chave: Formação em pesquisa. Professor de Educação Básica. Mestrado em Educação.

ABSTRACT

This study entitled 'The research formation in education master degree: contributions for pedagogic and professional practice of teachers in basic education' had as a central object the analysis of the contributions of research formation, provenient from the experience of Master Degree in Education for the pedagogic and professional practice of master teachers in Basic Education. The research has a qualitative approach, and ethnomethodological nature, in which participated ten master teachers acting on basic education. The data research was divided into three steps, the first consisted on the application of a questionnaire with the ten master teachers. From this group, a sample with four of them was selected to take part on the second and third steps of the research, containing the activities of observation and interview. The observations took part in a scholar environment and the teacher's classroom; at the end of each day, the interviews were made. The observation activities in schools allowed to know their physical conditions which make possible or make difficult the making of research activities in this space, and the classroom observations aimed to find actions which made clear the contribution of research formation to those teacher's pedagogical practice. The information collected in observations was validated during the semi-structured interview and explicitation, where the master teachers gave meaning to their practices and mentioned aspects related to their formation in research in Education Master Degree. The analysis of the collected material was categorized by relevant themes and counted on the qualitative data analysis software 'N Vivo 9'. Material analysis showed the master teachers acting on basic education find obstacles to keep active on research activities, although some admit accommodation and lack of organization to resume this activities. The lack of time, the context and work journey appear as main difficulties to the establishment of research in schools. The approach to the group of 4 teachers and their context of work showed that the research formation by Master Degree brings changes to teaching even in institutions where there are no proper conditions to research development. The main contributions to pedagogic practice appointed by the researched teachers were: contextualization of the subjects, bringing the students closer to them; stimulation to reflexion and critical sense; adoption of activities that stimulate research, debate, autentic thinking; changes in student-teacher relationship; new ways of seeing and evaluation classroom work; changes of teaching methods; professional maturity; stimulation to self-learning; deepening of the social role of docent work. The improving of working conditions and the support to these activities inside institutions would favor even more the teaching activities, promoting a change in the culture of target fulfillment, which suffocates the teacher's autonomy, his capacity to create, change and improve his teaching.

Keywords: research formation, basic education teacher, master degree in education

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPE - Conselho de Ética em Pesquisa
CMAE - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI - Conselho Universitário
DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCAS - Educação Cultura Escolar e Sociedade
FURB - Universidade Regional de Blumenau
GT- Grupo de Trabalho
IC - Iniciação Científica
IESAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação
LaPEF - Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
PAIC- Programa de Alfabetização da Idade Certa
PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PUC - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SINDIUTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SME - Secretaria Municipal de Educação
STF - Superior Tribunal Federal
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFF - Universidade Federal Fluminense
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Fontes inseridas no programa 'N Vivo 9'. Fortaleza/CE, 2011.....	100
FIGURA 2	Categorias de análises da pesquisa. Fortaleza/CE, 2011.....	100
FIGURA 3	Organização da categoria (Nó) ' <u>Formação no Mestrado</u> ' de professores com Mestrado, da escola básica. Fortaleza/CE, 2012.....	117
FIGURA 4	Organização da categoria (nó) 'Prática de Pesquisa de professores egressos do Mestrado da Escola Básica. Fortaleza/CE, 2012.....	124
FIGURA 5	Organização da categoria 'Condições de realização da pesquisa' de professores egressos do mestrado da Escola Básica. Fortaleza/CE, 2012.....	129
FIGURA 6	Organização da categoria 'Contribuições para prática pedagógica' de professores da Escola Básica egressos do mestrado. Fortaleza/CE, 2012.....	147
FIGURA 7	Organização da categoria 'Contribuições da prática profissional' de professores da Escola Básica, egressos do Mestrado. Fortaleza/CE, 2012.....	162

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos nacionais Qualis A Nacional e Internacional (1997–2009). Fortaleza/CE, 2011.....	44
QUADRO 2	Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED (2004–2010). Fortaleza/CE, 2011.....	45
QUADRO 3	Identificação dos sujeitos e escolas participantes do estudo. Fortaleza/CE, 2011.....	90
QUADRO 4	Quantidade de observações realizadas com os professores. Fortaleza/CE, 2011.....	93
QUADRO 5	Categorias de análises utilizadas com os dados provenientes dos questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa. Fortaleza/CE, 2011.....	102
QUADRO 6	Perfil dos professores da Escola Básica, egressos do Mestrado, participantes das observações e entrevistas. Fortaleza/CE, 2011.....	116

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Trabalhos encontrados em periódicos indexados pela CAPES sobre a temática de investigação, no período de 1997-2009. Fortaleza/CE, 2011.....	33
TABELA 2	Trabalhos encontrados no GT – 8ª Reunião da ANPEd sobre a temática de investigação, no período de 2004 a 2010. Fortaleza/CE, 2011.....	34
TABELA 3	Professores da Educação Básica, egressos do Mestrado, participantes da pesquisa, egressos do Mestrado em Educação da UFC e UECE (2006-2009). Fortaleza/CE, 2011.....	88
TABELA 4	Instituição de ensino dos professores participantes da pesquisa. Fortaleza/CE, 2011.....	89

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE TABELAS	13
APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Aproximações da autora com o tema: aspectos da trajetória formativa que influenciaram a produção do trabalho.....	21
1.2 Delimitação da temática: o problema da pesquisa.....	24
1.3 Objetivos da investigação	29
2 ESTUDOS SOBRE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ESTADO DA QUESTÃO	30
2.1 O caminho percorrido para o mapeamento de busca de dados.....	31
2.2 Pesquisa, professor da Educação Básica e a pós-graduação: estudos publicados em periódicos nacionais.....	34
2.3 A pesquisa na formação e na prática do professor da Educação Básica: estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd	39
2.4 Quadros sínteses dos achados da pesquisa	42
2.5 A relação entre o mapeamento realizado e a nossa proposta de investigação: uma análise que evidencia os caminhos e as contribuições.....	45
3 A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: QUAL É O CAMINHO?	47
3.1 O surgimento da pós-graduação no Brasil: o fio condutor da história	47
3.2 A pós-graduação em Educação: aspectos históricos da criação e sua importância na contemporaneidade brasileira.....	50
3.3 A pós-graduação em Educação no Ceará: surgimento, características e presença de docentes da Educação Básica.....	54
4 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: SEU CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO	58
4.1 O que se entende por pesquisa: em busca de um campo teórico.....	58
4.1.1 A pesquisa para Stenhouse	60
4.1.2 A pesquisa para Zeichner	62
4.1.3 A pesquisa para Beillerot	65
4.1.4 A pesquisa para alguns teóricos brasileiros - contraposições e influências.....	68
4.1.5 Nossa perspectiva sobre pesquisa: a opção conceitual da investigação.....	72
4.2. O que acontece em termos de pesquisa: seu campo prático.....	73
4.2.1 A pesquisa na formação docente: por que é importante?	73
4.2.2 A pesquisa e o professor da Educação Básica: desafios e possibilidades	77
5 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	83
5.1 As opções teórico-metodológicas da pesquisa: a escolha de um caminho	83
5.2. Os sujeitos da pesquisa.....	86
5.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	90

5.3.1 O questionário: diversidade no contato com os sujeitos.....	90
5.3.2 A observação: aprendizado que transpõe os dados da pesquisa.....	91
5.3.3 A entrevista: conversa sobre a formação em pesquisa no Mestrado e suas contribuições	93
5.4 A coleta de dados: driblando obstáculos e adaptando-se às condições encontradas ..	94
5.5 Organização e análise dos dados: o “N Vivo 9” como ferramenta de suporte para o pesquisador.....	97
6 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: QUEM SÃO E EM QUE PRÁTICAS DE PESQUISA SE ENVOLVEM? .	101
6.1 Os professores da Educação Básica egressos do Mestrado em Educação: identificação do perfil dos docentes pesquisados.....	102
6.2 Práticas de pesquisa após o curso de Mestrado: como os professores se envolvem?.....	105
6.3 Condições para o desenvolvimento de pesquisa na escola: avaliação e motivação dos professores egressos do Mestrado	109
7 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO EM PESQUISA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSOS DO MESTRADO: O QUE REVELARAM OS ACHADOS?	113
7.1 Formação no Mestrado: motivações, aprendizagens e avaliação dessa experiência formativa em pesquisa.....	115
7.2 Práticas de pesquisa: experiências dos professores, egressos do Mestrado, nessa atividade.	123
7.3 Condições de realização de pesquisa: possibilidades de trabalhar com pesquisa nas instituições de ensino	128
7.3.1 Condições favoráveis à pesquisa.....	130
7.3.2. Condições desfavoráveis à pesquisa.....	136
7.4 As contribuições para a prática pedagógica: o que a formação em pesquisa, recebida no Mestrado em Educação, trouxe para a sala de aula dos professores da Educação Básica, egressos desse curso?	145
7.5 Contribuições para a prática profissional: influências da formação em pesquisa transpostas à sala de aula.....	164
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES.....	185
APÊNDICE A.....	186
APÊNDICE B.....	187
APÊNDICE C.....	191
APÊNDICE D.....	194
APÊNDICE E.....	197

APRESENTAÇÃO

Este texto apresenta o relatório de investigação sobre as contribuições da formação em pesquisa para a prática pedagógica e profissional de professores egressos de cursos de Mestrado em Educação atuantes nas escolas de Educação Básica de Fortaleza. Essa iniciativa foi desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, e integra a linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.

Como toda investigação, esta também foi sendo definida ao longo da caminhada no curso de Mestrado. As discussões em cada situação curricular e extracurricular, as orientações com a professora orientadora, e a contribuição dos demais professores e colegas do curso foram fundamentais para o delineamento e elaboração desse trabalho.

Desde o início, as disciplinas foram dando suporte essencial para o pesquisador, que ainda estava perdido diante de tantas incertezas inerentes a um iniciante, recém-admitido ao curso. Cada aula apresentava um mundo de possibilidades e conhecimentos que eram servidos como banquete para que cada aluno pudesse experimentar e decidir aquilo que lhe era mais saboroso. Desse modo, a disciplina Pesquisa Educacional contribuiu significativamente para a definição dos caminhos a serem percorridos pelo pesquisador durante seu trabalho, bem como possibilitou o acesso a vasta literatura teórico-metodológica, propiciando também maior clareza do objeto de estudo. Os benefícios destas aulas foram complementados e reforçados na disciplina de Seminário Dissertação, que preparou e deu segurança aos alunos que estavam prestes a participar do Exame de Qualificação. A discussão de cada item presente no projeto, as orientações individualizadas e a realização de exames de qualificação simulados, em que os alunos eram os avaliadores dos projetos de seus colegas, ensejou um aprendizado valioso a todos que tiveram a oportunidade de participar dessa experiência.

Além destas práticas, não posso deixar de mencionar aquelas que deram todo o suporte para a escrita dos capítulos teóricos da dissertação, além de fornecerem uma vasta gama de conhecimentos que ampliaram nossa óptica sobre a questão educacional, seja no campo teórico, histórico e político. Nesse caso, as disciplinas Cultura e História da Educação Brasileira, juntamente com Política Educacional e Teorias da Educação e Formação de Professores, enriqueceram e contribuíram de maneira significativa com o aprendizado e amadurecimento teórico do pesquisador em formação.

O processo de integrar a escrita da dissertação em conjunto com as disciplinas possibilitou manter o hábito de o pesquisador estar em constante contato com sua temática de pesquisa e refletindo sobre seu trabalho. Com efeito, os *Estudos Orientados II, III e IV*, contribuíram sobremaneira com a elaboração do texto dissertativo e com o exercício de ser pesquisador. A experiência de realização do Estado da Questão, a construção de um dos capítulos teóricos e do capítulo metodológico durante essas disciplinas foram enriquecidas com as discussões, exposição de dúvidas e orientações coletivas com as professoras e alunas da disciplina.

Como essas vivências contribuíram desde o início com o trabalho dissertativo, não poderíamos deixar de mencionar que também houve contribuição com o final do trabalho, no que concerne à organização e análise dos dados da pesquisa de campo. No último semestre dedicado à pesquisa, a participação na disciplina *Análise Qualitativa de Dados com o software NVIVO 9* fechou com chave de ouro as valiosas experiências vivenciadas no Mestrado, onde todas as oportunidades de aprendizado oferecidas foram aproveitadas da maneira mais intensa possível, ensejado também por meio do apoio financeiro da CAPES, com a bolsa de Demanda Social concedida desde o começo do curso. O aproveitamento e aprendizado vivenciados nessas experiências no Mestrado estão presentes neste texto, cujos caminhos percorridos apresentamos detalhadamente, dentro e fora do curso, na vivência e formação em pesquisa, objeto de estudo deste trabalho.

Além desta apresentação, dividimos a dissertação em oito capítulos. No primeiro, de caráter introdutório, apresentamos mais detalhadamente a temática deste trabalho, o surgimento e a motivação do tema, bem como explicitamos a problemática de pesquisa e os objetivos da investigação, tendo como base as perguntas norteadoras, que guiaram nossos passos durante este trabalho. No segundo, demonstramos a realização do Estado da Questão sobre a nossa temática, em que conhecemos o que está sendo publicado na atualidade sobre nosso interesse de investigação, bem como encontramos a contribuição e relevância do nosso estudo em relação ao que já foi publicado. O terceiro aborda as discussões históricas do surgimento da pós-graduação no Brasil, e suas interfaces na formação em pesquisa do pós-graduando. Continuando a discussão teórica, debatemos, no quarto capítulo, a questão da pesquisa em seu campo teórico e prático, em que abordamos, além das concepções de vários teóricos, a inserção dela no âmbito da formação docente e da sala de aula. O quinto exhibe a base teórico-metodológica da nossa investigação, bem como o relato sobre a coleta dos dados, as dificuldades encontradas durante esse processo e a organização e análise dos dados da pesquisa. Os dois capítulos seguintes trazem as análises dos dados encontrados durante o trabalho de campo, em que será

estabelecido um diálogo com os teóricos aqui trabalhados. Finalizando esse relatório, trazemos as considerações finais com as conclusões e sínteses dos achados, tendo em vista a consolidação dos objetivos propostos, bem como as sugestões que encaminhamos de acordo com a realidade que encontramos durante nosso percurso investigativo.

Fazem parte deste texto, ainda, as referências e os apêndices, onde estão a lista dos autores e livros utilizados, e os materiais que foram importantes a essa investigação. Esse texto, portanto, é o relatório final da pesquisa, submetido à comunidade acadêmica como contribuição à pesquisa educacional no campo da formação profissional, docência e formação em pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está situado no campo da formação de professores, aliada ao desenvolvimento profissional. Aborda a formação continuada em pesquisa e suas contribuições na prática pedagógica e profissional de egressos de cursos de Mestrado Acadêmico em Educação de Fortaleza, com atuação efetiva na Educação Básica.

Esse trabalho surgiu impulsionado pela necessidade de conhecer a atuação dos professores egressos do Mestrado em Educação e os impactos que a formação em pesquisa, recebida nesse curso, teve para sua prática pedagógica e profissional na Educação Básica. Quando nos reportamos à prática pedagógica, estamos nos referindo especificamente à sua ação em sala de aula, e quando falamos de prática profissional, nos referimos às ações inerentes ao exercício da docência, que permeiam seu cotidiano dentro e fora da sala de aula. Com essa descoberta, pretendemos despertar reflexão e debate sobre a importância da pesquisa na formação e na prática docente na sociedade contemporânea, conhecer as condições para o desenvolvimento e trabalho com a pesquisa oferecida por diferentes instituições de ensino e como anda o envolvimento com atividades de pesquisa após o término do curso.

O levantamento de estudos sobre a temática de pesquisa e professor da Educação Básica, realizadas no capítulo 3, revelou que, embora haja publicações e estudos sobre o tema, ainda há lacunas e discussões a serem realizadas nessa área, para melhor compreender os impactos desta formação na atuação do professor da Educação Básica, e a viabilidade de utilizá-las no contexto da sala de aula na contemporaneidade.

Esse cenário, no entanto, não foi constituído de uma hora para outra. Ele foi sendo pautado em diversos acontecimentos, que tiveram influência direta na Educação, e que nos trouxeram até esse contexto educacional que delineamos neste relatório de pesquisa.

O grande marco educacional, que trouxe mudanças significativas para a Educação e a formação do professor no Brasil, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96. Segundo Cury (2008), com a LDB, a Educação Básica passou a ser um conceito inovador, em um país que, por séculos, negou o direito ao conhecimento pela ação da escola, de modo elitista e seletivo. Com essa lei a “educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (CURY, 2008, p.295). A qualificação, nesse caso, exigia uma formação superior em licenciaturas, para atuar na docência de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Antes

dessa Lei, a formação em nível médio na modalidade normal já era suficiente para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O advento das transformações ocorridas nas últimas décadas, entretanto, trouxe inúmeras mudanças de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social e cultural. Passou-se a exigir que o professor, no caso, se atualize dentro de sua área de conhecimento, para que o ensino acompanhe estas transformações, e o desenvolvimento da sociedade em geral (MARQUES, 2002; TEIXEIRA, 2005; HENNING, 2002; DICKEL, 1998).

A formação inicial em nível superior, portanto, se mostra suficiente para atender a essas demandas do mundo competitivo e globalizado. Cabe ao professor, então, superar essa carência, buscando uma formação continuada que o ajude a ultrapassar o mero reproduativismo em sala de aula e buscar uma prática dialógica, autônoma, crítica e ancorada na reflexão. Concordamos com Henning (2002, p.39), quando esta ensina que

Não é mais aceitável conviver pacificamente com professores que cumprem sua função alicerçados num modelo de racionalidade técnica, advindo da concepção positivista de ciência, em que reproduzir, repassar e repetir são elementos básicos de sua prática.

Para suprir essa carência, existente nos cursos de formação inicial, e superar este modelo pautado na racionalidade técnica, cada vez mais, os professores atuantes na Educação Básica estão, novamente, buscando as universidades, mais especificamente os cursos de pós-graduação, para se aprimorarem e se adequarem às novas demandas do mundo em constante evolução.

Dentre esses cursos, destacamos os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Os cursos de especialização, denominados de *lato sensu*, focam um objeto específico de estudo e são os mais procurados pelos professores que buscam se adequar às novas exigências, em razão do grande número de opções de cursos e da facilidade ao acesso. Com estes cursos, é dado início ao processo de pesquisa sistematizada. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, organizados sob a forma de mestrado e doutorado, objetivam uma formação pela pesquisa autônoma (MARQUES, 2002), onde entendemos que o professor tem a possibilidade de uma formação teórica e para a pesquisa de modo mais consistente e ativa, capacitando o professor como pesquisador de maneira mais efetiva.

Levando em conta essa realidade, focamos atenção nos professores que procuraram aprimorar sua formação em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, por considerarmos que, nesse curso, há maior exigência e qualidade na formação do professor e maior enfoque na formação em pesquisa. Escolhemos os cursos de Mestrado Acadêmico em Educação da UFC e UECE por acreditarmos que é nessas instituições em que há o maior enfoque na área

educacional, proporcionando um aprofundamento mais efetivo com os teóricos da Educação, tão importantes para atuação do professor, possibilitando, pois, uma formação em pesquisa (teórica e prática) concernente às demandas de trabalho de um professor atuante na Educação Básica.

Acreditamos que a formação em pesquisa recebida no Mestrado vem suprir a carência deste elemento na formação inicial para a formação de um profissional contextualizado no mundo. Em consonância com este ponto, Henning (2002) e Imbernón (2004) referem-se à importância de se encaminhar a formação de professores “para um processo reflexivo, questionador e inovador, subsidiado/dinamizado/orientado pela pesquisa” (HENNING, 2002, p.41). E também “dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2004, p.39). A formação no Mestrado, decerto, é a que melhor responde a essa necessidade, e é a que vamos focar neste trabalho.

Além dos aspectos teóricos que justificam a temática, vale ressaltar que há motivações pessoais que foram se delineando ao longo da nossa trajetória acadêmica e profissional, que serão detalhadas no tópico a seguir.

1.1 Aproximações da autora com o tema: aspectos da trajetória formativa que influenciaram a produção do trabalho

O relato de aspectos pessoais, que se relacionam com a temática da pesquisa, exige uma mudança na forma da escrita, em que a primeira pessoa do plural sai de cena, cedendo espaço para que a primeira pessoa do singular se apresente de maneira clara e direta, a trajetória que influenciou, de forma preponderante, a escolha desse estudo.

A aproximação com a temática dessa investigação foi se consolidando ao longo de minha trajetória de formação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará e posteriormente da breve experiência profissional como professora da Educação Básica na rede municipal de ensino.

A escolha em ingressar em um curso de licenciatura, inicialmente, surpreendeu a todos, que não associavam a docência a minha personalidade tímida e calada, mas as brincadeiras de crianças e o gosto pelos estudos sempre me levaram a brincar de ser professora, a ler muito e a ensinar alguém como estratégia para estar sempre aprendendo mais. Acredito que essas ações, de modo inconsciente, despertaram minha vontade de trabalhar com a Educação, embora a sala de aula ainda fosse um medo a ser enfrentado.

A escolha pelo curso de Pedagogia foi motivada, principalmente, pela preocupação com as questões educacionais e o desejo juvenil de mudar o mundo por meio de uma educação

de qualidade para todos com professores valorizados e bem remunerados. As disciplinas estudadas e as leituras e discussões em sala de aula sempre apontaram para essa perspectiva de educação para todos, pela defesa da educação pública e valorização do professor. O desejo de aprender sempre mais, a inquietação de não ficar apenas me dedicando às disciplinas do curso, e o medo de me aventurar em uma sala de aula ainda no início do curso, fizeram com que eu procurasse, seguindo o conselho de um professor¹, por um Grupo de Pesquisa, onde eu muito poderia aprender sobre Educação, pesquisando e sendo auxiliada e ensinada por um professor orientador.

Após buscar por informações a respeito de uma seleção para bolsista de Iniciação Científica, encontrei o Grupo de Pesquisa que estava selecionando alunos para fazer parte de um grande projeto guarda-chuva, que agregava diferentes temáticas e professores orientadores. Participei da seleção e fui aprovada como Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq do Grupo de Pesquisa EDUCAS², ainda no 2º semestre da graduação. Essa experiência não se limitou apenas à participação nesse projeto guarda-chuva, pois ela se estendeu por quatro anos, até o final da graduação, quando me formei pedagoga.

Durante esse período como bolsista, participei de três diferentes investigações, que incluíam atividades como: reuniões, estudos coletivos, coleta e análises de dados, participações e apoio na organização de eventos científicos, produção de artigos, apresentações de trabalho, entre outras experiências, o que me possibilitou vivência mais próxima com a prática da pesquisa, com os caminhos que uma investigação demanda e despertou meu interesse pelas seguintes temáticas: 1) profissão professor; 2) formação docente; 3) formação em pesquisa, que, junto com as discussões nas disciplinas do curso, aguçaram minha vontade de conhecer os professores da Educação Básica, suas condições de vida e trabalho, resultando, assim, na realização da minha monografia³ de conclusão do curso.

Com a conclusão do curso de Pedagogia, em maio de 2009, participei e fui aprovada em seleção pública para professor substituto da Prefeitura Municipal de Fortaleza⁴, onde tive minha primeira experiência como professora, exercício que só tinha sido praticado de maneira circunstancial nas disciplinas práticas ao final do curso. Essa experiência, embora limitada, pois

¹ Agradeço ao professor Wellington Costa por me aconselhar e incentivar a buscar por um Grupo de Pesquisa.

² Fui bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), dos projetos *Profissão professor: políticas e memórias* (PROPEM) no período de 2005 a 2007. No Projeto sobre *Modos de ser professor: pelos labirintos da docência no Ceará*, no período de 2007 a 2009 e ainda no Projeto *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária* no período de 2009 a 2011, todos sob coordenação da professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.

³ A monografia intitulada *As condições de vida e trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Fortaleza sob orientação da profa. Isabel Maria Sabino de Farias* foi defendida no dia 3 de dezembro de 2008. Este trabalho retratou as condições de vida e trabalho dos docentes atuantes na rede municipal de ensino de Fortaleza, enfocando sua profissão e formação inicial e continuada, bem como a gestão da educação pública municipal.

⁴ Edital Nº. 033/2009 de 1º de julho de 2009.

durou apenas seis meses, deu oportunidade não apenas de vencer o “medo” da sala de aula, mas também de conhecer e vivenciar mais de perto a realidade da escola pública e as dificuldades enfrentadas pelos professores que nela trabalham. A aproximação com o atual estado da educação pública e sua estrutura despertou a vontade de conhecer mais sobre a formação destes profissionais responsáveis pelo ensino público em Fortaleza, e que não foi possível privilegiar durante o estudo realizado na monografia do curso de graduação.

Mesmo em sala de aula, o desejo de ingressar no Mestrado e dar continuidade à atividade de pesquisadora não foi suprimido. Por isso, participei da seleção no Mestrado em Educação da UECE e fui aprovada, em dezembro de 2010, e assim voltei ao ambiente e às atividades da pesquisa, do que já sentia tanta falta. Por conta dessa aprovação e da vontade de me dedicar exclusivamente a esse aprendizado mais aprofundado em pesquisa, deixei as atividades de sala de aula. Minha condição de bolsista de pós-graduação do programa CAPES⁵ contribuiu para que essa decisão fosse viabilizada, uma vez que a dedicação exclusiva é remunerada mensalmente, por meio da comprovação de total disponibilidade e dedicação ao curso.

A trajetória pessoal que me levou ao curso de Pedagogia, as discussões em sala de aula na graduação, a influência exercida pelas temáticas estudadas dentro do Grupo de Pesquisa EDUCAS, e a experiência mais intensiva com a pesquisa, a realização da monografia de graduação, a vivência profissional em sala de aula como professora substituta da rede pública municipal de Fortaleza, o ingresso em um curso de Mestrado Acadêmico em Educação e as discussões e trabalhos lá realizados fortaleceram e embasaram meu interesse em continuar pesquisando a formação do professor da Educação Básica, dessa vez olhando para a formação em pesquisa dos egressos deste curso que continuam atuando neste nível de ensino.

A discussão apresentada neste trabalho evidencia e confirma todas as influências aqui citadas, revelando o impacto que as experiências e trajetórias pessoal, acadêmica e profissional exerceram sobre o meu trabalho.

Há em torno do tema, porém, um problema que precisa ser discutido e apresentado, para melhor compreensão dos contornos desta pesquisa. Para isso, organizei no tópico seguinte esse exercício.

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que contempla com bolsas os mestrados por ela classificados com nota a partir de 3, no caso o da UECE que atualmente já é nota 4.

1.2 Delimitação da temática: o problema da pesquisa

A busca pela qualidade do ensino na Educação Básica é assunto de constante preocupação de vários países. No Brasil, a situação envolve pesquisadores, governantes, professores e alunos em constante mudança e adaptação para alcançar essa almejada melhoria no ensino e nos índices que medem quantitativamente essa qualidade.

No final do século XX, conforme apontam Farias et. al (2011), o Brasil se envolveu na tendência mundial de melhoria da educação e traçou suas metas para a melhoria da qualidade educacional como um todo, tendo aprovado a lei para elaboração de parâmetros curriculares e orientação da prática educativa, com vistas à melhoria da escola pública, encontradas no Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003 (BRASIL, 1993) e na LDB nº. 9.394/96 respectivamente.

A busca de melhoria na educação deve, segundo Imbernón (2004), ultrapassar a antiga visão da escola como lugar onde se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante. Para isso, as pesquisas no campo da política educacional, currículo e da formação de professores estão empenhadas em encontrar os problemas e apontar as soluções para que essa qualidade seja alcançada e a educação pública, principalmente, alcance reais mudanças que reflitam na melhoria do ensino-aprendizagem. É nesses campos de estudo que foram analisadas e discutidas as leis implementadas para a educação, propostas mudanças na estrutura curricular da Educação Básica e melhorias e continuidade da formação docente, com vistas a atender às demandas educacionais cada vez mais exigentes.

No campo do currículo e da formação de professores, a busca pela superação da racionalidade técnica e instrumental presente na estrutura curricular da Educação Básica e dos cursos de licenciaturas, é alvo de especial atenção dos pesquisadores, para que haja um ensino contextualizado com a vida dos alunos e professores críticos e reflexivos a fim de ressignificar sua prática e melhorá-las. Concordamos com Imbernón (2004, p.53) quando ele acentua que

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

Para formar profissionais reflexivos e investigadores, é necessário que o currículo desses cursos enfatize os elementos que possibilitam esta atitude. A pesquisa é considerada como componente curricular que atenderia essas exigências, sendo indispensável à formação

profissional em nível superior e com as condições de melhor atender aos enfrentamentos de um mundo em transformação (FARIAS et al, 2011).

A formação em pesquisa é alvo de atenção de inúmeros pesquisadores da área de formação de professores, que reconhecem sua importância na formação inicial e continuada do professor. Lüdke (2001a) reforça que a ideia de pesquisa como componente importante ao trabalho e formação do professor é unanimemente reconhecida, aparecendo, inclusive, em leis, projetos e planos governamentais. Pouco se sabe, no entanto, sobre sua prática efetiva nas escolas. É pela busca de aproximação com o contexto de trabalho desses professores que buscamos encontrar como essa formação em pesquisa se reflete em sua atuação.

Dentre os defensores da formação em pesquisa para o professor, Santos (2001) está entre aqueles que postulam a importância da pesquisa para formar docentes com perfil de investigador, crítico e reflexivo, com capacidade de problematizar de maneira crítica a realidade com a qual se defronta para melhor intervenção no cotidiano escolar. Concordando com essa perspectiva Henning (2002, p.41) explica que a formação do professor deve ultrapassar

[...] a postura de especialista de conteúdo, organizador/controlador de condições de ensino-aprendizagem. Constrói-se esse professor profissional, na contemporaneidade, como sujeito sociopolítico que busca, analisa, questiona, cria. Desse modo, propósitos e práticas de formação de professores encaminham-se para um processo reflexivo, questionador e inovador, subsidiado/dinamizado/orientado pela pesquisa.

Para atender a essas prerrogativas, é preciso que os cursos de licenciatura ofereçam, em seu currículo, espaço para que a pesquisa se manifeste e seja componente ativo durante todo o curso, a fim de viabilizar uma formação do professor concernente com o que defendem os teóricos há pouco citados. A elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura, no entanto, é guiada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que servem de inspiração e devem levar em consideração o que pedem esses documentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE/2001), portanto, devem inserir em seu conteúdo normas e direções para que os cursos de licenciaturas elaborem sua grade curricular e seu projeto político pedagógico.

Esse documento traz, em seu Parecer nº009/2001, uma problematização do atual estado da educação e dos cursos de formação docente, conduzindo, também, propostas de melhorias necessárias para a implantação de cursos superiores de licenciatura com vistas a melhorar a qualidade do ensino. O objetivo deste documento é apresentar caminhos para a elaboração de uma base comum de formação docente com origem nas necessidades da sociedade atual, caracterizada pela disseminação das tecnologias de informação e comunicação,

bem como pela internacionalização da economia, exigindo, deste modo, uma educação que corresponda a este terreno competitivo e globalizado.

As DCN's buscam estabelecer uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios da LDB, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica (CNE, 2001, p.5). O documento, portanto, contribui para que haja uma mudança curricular e uma reflexão sobre os rumos que tomam os cursos de formação de professores, haja vista os problemas educacionais enfrentados atualmente.

No que se refere ao tratamento da pesquisa dispensado em todo documento, Parecer nº009/2011 e Resolução nº1/2002, encontramos, em seu conteúdo, o reconhecimento de que a pesquisa recebe um tratamento inadequado nos cursos de licenciaturas, em que a visão excessivamente acadêmica predomina em detrimento da prática. A pesquisa é vista muito vezes como “um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os professores.” (BRASIL, CNE, 2001, p. 23). Além disso, há a explicitação de oito motivos que revelam por que a pesquisa se constitui como elemento importante na formação dos professores de Educação Básica.

André (2001) ressalta, porém, um ponto importante. Para essa autora, o documento faz nítida separação entre a pesquisa acadêmica ou científica e a pesquisa do professor. Ao considerar que a pesquisa, nos cursos de licenciaturas, deve estar voltada para o ensino e aprendizagem e para os conteúdos escolares da Educação Básica (CNE, 2001, p.34) ela exclui o professor da atividade de pesquisa científica e da produção do conhecimento.

Se o documento tinha boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao reduzir o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade de que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica (ANDRÉ, 2001, p.67).

Desse modo, apesar de as DCN's tentarem trazer a pesquisa para o contexto de atuação do professor da Educação Básica, a exclusão da pesquisa científica e segregação entre os dois tipos de pesquisa ensejou uma repercussão negativa dentro do documento, o que pode ter prejudicado na estruturação dos currículos nos cursos de licenciatura, uma vez que a pesquisa ainda é pouco priorizada na formação inicial do professor. Farias et.al. (2011) ao investigarem os cursos de licenciaturas da UECE constataram que há poucas iniciativas de integração entre ensino e pesquisa nos cursos pesquisados⁶, em que a transmissão do conteúdo ainda prevalece

⁶A pesquisa “*A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*” investigou, além dos cursos de licenciatura, os cursos de bacharelado na área da Saúde.

na prática pedagógica dos professores pesquisados. Nóbrega-Therrien; Therrien (2006), em seu estudo, confirmam tal asserção. Esses autores ressaltam que a dimensão da pesquisa nos cursos de graduação é secundarizada, e a pós-graduação é vista como um divisor de águas na formação em pesquisa. Para eles, ainda, os cursos de graduação ainda são fortemente marcados pela tradição da oralidade e de provas escritas.

A pouca atenção conferida à pesquisa nos cursos de licenciaturas, em que as atividades de Iniciação Científica são das poucas e raras oportunidades para uma formação em pesquisa, nos impulsionou a vontade de investigar onde a formação em pesquisa acontece de maneira mais efetiva, o curso de pós-graduação *stricto sensu*, no caso, o Mestrado Acadêmico em Educação da UFC e UECE.

A formação em pesquisa recebida no Mestrado costuma ser mais intensa do que no ensino de graduação ou até mesmo nos cursos de especialização. Severino (2006) enfatiza a ideia de que o aluno da pós-graduação deve ser impregnado pela incorporação do espírito investigativo e dedicado a uma efetiva prática de pesquisa. A feitura da dissertação de Mestrado é produto deste investimento, que deve expressar resultado de um “exigente processo de pesquisa e de reflexão, sustentado em referências teóricas e praticado de acordo com procedimentos metodológicos e técnicos apropriados”. (SEVERINO, 2006, p.73).

Além dessas vivências, Severino (2006) aponta que a imersão do pós-graduando em um contexto que exige participação em seminários, grupos de estudos, grupos de pesquisa, debates, eventos científicos, propiciam o amadurecimento do pesquisador em formação. Desse modo, encontramos no sujeito egresso do Mestrado um conjunto de experiências e vivências em pesquisa que justificam a escolha por este nível de ensino, possibilitando encontrar profissionais da Educação com um perfil diferenciado dos demais que não tiveram a oportunidade de ter esta formação.

A busca por esse perfil diferenciado, em que a formação em pesquisa é o elemento-chave para a adoção de uma prática pedagógica mais contextualizada, crítica e reflexiva, justifica-se pela necessidade de superar o caráter técnico do ensino e de se buscar a mudança que o processo formativo em pesquisa trouxe para a atuação profissional dos professores que estão no dia a dia da Educação Básica. De acordo com essa prerrogativa, Azevedo (2011, p.58) defende a ideia de que a pesquisa é um “elemento indispensável para a melhoria da prática, contribuindo para a criação de um novo professor, agente de sua própria ação”.

Sabemos, porém, que a formação, muitas vezes, não é suficiente para uma mudança no fazer pedagógico e na vida profissional do professor. É preciso que as instituições de ensino ofereçam condições propícias para que o docente possa trabalhar dentro de uma perspectiva

crítica, investigativa e contextualizada. Segundo Lorieri (2004) as escolas, por uma série de razões históricas e culturais, costumam dificultar o desenvolvimento de uma postura investigativa, oferecendo respostas prontas (os conteúdos escolares) aos alunos. Esses conteúdos, em muitos casos, são destituídos de sentido e distante da realidade dos discentes. Por isso, a estrutura curricular também precisa favorecer o trabalho do professor na Educação Básica, a fim de proporcionar um aprendizado significativo e contextualizado.

Além de uma estrutura curricular, é necessário que as condições de trabalho do professor possibilitem um exercício condizente com sua formação. Lüdke (2001b) exprime que, há muito tempo, a literatura educacional denuncia a precariedade do exercício do magistério no Brasil. Essa realidade foi vivenciada no contexto educacional local de Fortaleza, onde, ao cair em campo, encontramos um contexto marcado por greves, lutas e mobilização social de professores e alunos em busca de uma educação pública que venha atender as necessidades de quem ensina e de quem quer aprender.

A mobilização dos professores e alunos mostra a insatisfação com as condições de trabalho oferecidas e a desvalorização do Poder Público em relação às questões educacionais, sempre relegadas a segundo plano, uma vez que as greves das redes municipal, estadual e federal de ensino se estenderam por 60 a 90 dias.

É nesse âmbito de desvalorização da educação e de luta dos professores por melhores condições de trabalho, salário, carga horária justa, cumprimento de leis conquistadas pelos professores, que nossa investigação está inserida. A busca por uma formação no Mestrado, mesmo com as dificuldades da profissão, mostra que ainda há fôlego, garra e esperanças desses profissionais em buscarem uma formação em pesquisa para melhorar sua atuação dentro e fora da sala de aula. É por essa razão que nos questionamos: quais as contribuições da formação em pesquisa, vivenciada no Mestrado em Educação, para a prática pedagógica e profissional de professores com Mestrado que atuam na Educação Básica? Como é a relação desses docentes com a prática da pesquisa após o término do curso? Como se caracteriza o contexto de trabalho desses professores, em relação às condições e possibilidades de desenvolver e trabalhar com pesquisa na instituição escolar? O que mudou na prática pedagógica e profissional dos professores após a realização do Mestrado?

Ante essa conjunção de problemas e questionamentos, partimos para a investigação que apresentamos nesse trabalho. A sua definição resultou na delimitação dos objetivos da pesquisa, os quais detalhamos a seguir.

1.3 Objetivos da investigação

A investigação tem como objeto de estudo as contribuições da formação em pesquisa para os professores da Educação Básica egressos dos cursos de Mestrado Acadêmico em Educação da UFC e UECE e como objetivos os que apresentamos a seguir.

Objetivo Geral

- Analisar as contribuições da formação em pesquisa, decorrente da experiência de formação em Curso de Mestrado em Educação, para a prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a relação desses professores com a prática da pesquisa e a sua participação nessa atividade, após o término do curso de mestrado.
- Descrever o contexto de trabalho desses professores com relação à carga horária, estrutura física, gestão escolar, que os condiciona e possibilita desenvolver e trabalhar com pesquisas na instituição escolar.
- Identificar junto aos professores pesquisados as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica e profissional após a realização do curso de Mestrado.

Com base nestes objetivos, apresentamos, no capítulo seguinte, os estudos publicados no País sobre as temáticas de pesquisa e formação de professores da Educação Básica, com o objetivo de produzir um inventário das pesquisas publicadas na área e sinalizando, nesse contexto, as contribuições desta proposta de investigação, tendo em vista o que já foi pesquisado até hoje.

2 ESTUDOS SOBRE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ESTADO DA QUESTÃO

Apresentamos nesse capítulo a construção do Estado da Questão sobre a temática ‘pesquisa e formação docente de professores da Educação Básica’, de interesse da nossa investigação. Realizar o Estado da Questão possibilita ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante criterioso levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca. É possível conhecer, por meio de um inventário, o que foi pesquisado e, portanto, as contribuições que essa investigação trará para o conhecimento científico na área. Nóbrega-Therrien; Therrien (2011) afirmam que trabalhar o Estado da Questão

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2011, p. 36).

O Estado da Questão vem subsidiar, portanto, todo o processo de investigação, ajudando a redefinir os objetivos, auxiliando no planejamento do campo teórico-metodológico, contribuindo na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, finalmente, mostrando, na conclusão da pesquisa, de forma explícita ou implícita, a sua contribuição para a construção do conhecimento (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2011).

O pesquisador, disposto a realizar o Estado da Questão de seu projeto de investigação, poderá exercer seu levantamento mediante vários meios possíveis de busca. Dentre eles, destacamos os periódicos *online* nacionais e/ou internacionais, encontrados em diferentes bases de dados, como *Scielo*, *WilsonWeb*, *Thomson*, *Scopus*, *Ilumina* etc. É possível, também, fazer levantamento de teses e dissertações nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação de várias universidades do País. Outra opção válida é a busca em anais de eventos científicos e, ainda, em bibliografia pessoal/profissional. Alguns eventos também disponibilizam o *download* de trabalhos apresentados em endereços eletrônicos, sendo possível ter acesso a várias publicações organizadas por ano de realização. Para o levantamento desses estudos, é possível optar pela busca com a utilização de palavras-chave ou, simplesmente, pela leitura de

títulos e resumos dos trabalhos, elegendo aqueles que mais se aproximam do tema do projeto de estudo.

O importante, nesse caso, é organizar os dados e informar ao leitor os meios de busca utilizados e a sistemática empregada para a análise dos achados, para que seja garantida a fidedignidade de seu levantamento e para que se evitem generalizações e informações errôneas. Nóbrega-Therrien; Therrien (2004) destacam que a realização do Estado da Questão exige muita disciplina, organização, capacidade de síntese e articulação de ideias de quem o faz, para que seja possível visualizar, com clareza, as relações entre os estudos inventariados e o interesse de pesquisa do investigador.

De posse dessas recomendações, apresentamos a realização do Estado da Questão com base em nosso interesse de investigação. Pretendemos descrever como aconteceu sua construção e apontar a contribuição do nosso estudo para o conhecimento científico na área diante do material que foi mapeado.

2.1 O caminho percorrido para o mapeamento de busca de dados

Para a realização do Estado da Questão do nosso objeto de investigação, fizemos um mapeamento bibliográfico em artigos publicados em periódicos nacionais indexados com os conceitos *Qualis* A-1 e A-2, e nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd. Na busca pelos periódicos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave para mapear a produção: pesquisa, formação docente, educação básica e pós-graduação.

O levantamento dos periódicos nacionais ocorreu junto ao Portal da CAPES, que, por intermédio da base de dados *Scielo*, possibilitou o acesso aos periódicos reconhecidos pela credibilidade de suas publicações. Acessamos o Portal de Periódicos e escolhemos os nacionais da área de Educação. Optamos por aqueles periódicos indexados com os *Qualis* mencionados e que privilegiam as temáticas de formação docente e pesquisa. Dentre os cinco periódicos pesquisados com esse perfil, quatro são indexados com *Qualis* A-1 e, apenas, um apresenta *Qualis* A-2.

Feita a escolha de um determinado periódico, o *site* encaminhava para a plataforma do *Scielo*, que possibilita a busca por palavras-chave, mas não propiciava a delimitação do período das publicações. O espaço temporal, então, foi definido após a finalização da busca. Desse modo, foram definidas, como interstício temporal, as publicações entre 1997 e 2009. Esse período foi delimitado visto que encontramos uma maior quantidade de publicações sobre formação docente, pesquisa e professor da Educação Básica e acerca da pós-graduação *stricto sensu*.

Além da busca dos periódicos nacionais, consideramos válido, também, procurar trabalhos publicados em importantes eventos científicos da área de Educação. Definimos, pois, a Reunião Anual da ANPEd como importante evento da área, contando mais de 30 anos de tradição. Delimitamos, dessa vez, os últimos seis anos de eventos, compreendendo de 2004 a 2010, por considerarmos um dado mais recente. Escolhemos os trabalhos apresentados nas modalidades Trabalho e Pôster, no eixo temático destinado à formação de professores, GT - 8. Com isso, mapeamos, também, o que foi apresentado na ANPEd sobre a temática formação docente e pesquisa.

Na busca pelos trabalhos publicados na ANPEd, acessamos individualmente o *link* de cada reunião anual, que concentrava nele os trabalhos aprovados e apresentados no evento. Escolhemos o eixo temático referente à Formação de Professores e buscamos, por título, todos os trabalhos disponíveis. Esse processo foi repetido nas Reuniões Anuais referentes a cada período especificado.

Os achados do mapeamento bibliográfico indicaram pouca publicação sobre a temática *pesquisa e formação docente na Educação Básica*. Esse fato pode ser indicativo, entre outras hipóteses, de que ainda não há uma publicação significativa nos periódicos e eventos pesquisados sobre a temática em foco. A Tabela 1 ilustra os achados e a relação entre o que foi encontrado e a quantidade de trabalhos disponíveis sobre a temática.

Tabela 1: Trabalhos encontrados em periódicos indexados pela CAPES sobre a temática de investigação, no período de 1997-2009. Fortaleza/CE, 2011.

Periódico	Artigos encontrados	Artigos sobre a temática	Porcentagem
Educação & Sociedade	288	5	1,73%
Educação e Pesquisa	167	2	1,19%
Revista Brasileira de Educação	87	2	2,29%
Educar em Revista	68	1	1,47%
Cadernos de Pesquisa	107	2	1,86%
Total	717	12	1,68%

Conforme percebemos na Tabela 1, a quantidade de trabalhos publicados sobre a temática, nos periódicos pesquisados, é pequena, haja vista o volume de publicações encontradas quando da busca por meio das palavras-chave apresentadas. Esse resultado também não foi diferente com relação aos trabalhos publicados na ANPEd. O Quadro 2 é ilustrativo dessa situação.

Tabela 2: Trabalhos encontrados no GT – 8ª Reunião da ANPEd sobre a temática de investigação, no período de 2004 a 2010⁷. Fortaleza/CE, 2011.

Reunião ANPEd GT 8 – Formação de Professores	Trabalhos Publicados	Trabalhos sobre a temática
2004	28	1
2005	55	3
2006	43	1
2007	39	0
2008	26	0
2009	26	0
2010	24	1
Total	241	6

Observando a Tabela 2, percebemos que, em três anos consecutivos (2007-2009), não houve publicações sobre a temática de formação docente, pesquisa e professor da Educação Básica, nesse importante evento da Educação. É com apoio nessa relação inicial de achados que a construção do Estado da Questão vai se desenhando. Nossas articulações, inferências, habilidade em trabalhar os fatos, criam o argumento e dão a forma final ao nosso desenho.

A realização do Estado da Questão oportunizou, portanto, a reflexão sobre o que está sendo pesquisado na atualidade e o enfoque priorizado pelos estudos encontrados com relação ao tema de pesquisa e formação de professores da Educação Básica. Assim, podemos relacionar os achados com a nossa intenção de pesquisa, identificando pontos semelhantes, convergentes e divergentes, encontrados nos estudos mapeados, identificando perspectivas plurais de teóricos sobre o tema, e, ainda, as contribuições que a nossa proposta investigativa poderá trazer para essa área do conhecimento.

Para demonstrar o trabalho efetuado com os achados, dividimos o restante do texto em quatro tópicos: no primeiro, apresentamos as publicações mapeadas nos periódicos nacionais; no segundo, demonstramos os trabalhos publicados e mapeados nas Reuniões Anuais da ANPEd, no terceiro, organizamos dois quadros sínteses dos achados, e, por último, finalizamos com a análise do que foi encontrado e sua relação com a investigação realizada.

⁷ Até a conclusão desse relatório ainda não havia sido publicado os trabalhos da Reunião Anual da ANPEd do ano de 2011 no endereço eletrônico da instituição.

2.2 Pesquisa, professor da Educação Básica e a pós-graduação: estudos publicados em periódicos nacionais

Dentre as publicações dos periódicos nacionais mapeadas, encontramos com frequência trabalhos que se dedicaram ao professor pesquisador na Educação Básica. Entre os 16 autores que se debruçaram sobre temas de interesse da nossa pesquisa, sete se dedicaram a discutir a pesquisa do professor da Educação Básica, suas possibilidades e impasses. Carvalho (2002) traz um relato de pesquisa em que professores de Física do Ensino Fundamental e Médio passaram a adotar um comportamento investigativo, após um curso de formação continuada realizado em convênio com o Grupo de Pesquisa LaPEF (Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ao final do curso, alguns professores deram prosseguimento ao exercício de pesquisa e reflexão sobre a prática de ensino, mediante a participação em reuniões semanais para planejamento coletivo, preparação de avaliação e atividades investigativas, socialização e troca de experiências, entre outras atividades. Essas ações tinham como objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Essa autora destaca, em seu trabalho, as diferentes possibilidades de pesquisa na Educação, que envolve não só a investigação efetivada na academia pelos mestres e doutores, mas, também, a pesquisa dos professores no seu ensino e a pesquisa sobre o ensino desses professores. Carvalho (2002) conclui seu trabalho ressaltando as diferenças entre cada um desses tipos de pesquisas e a importância da existência conjunta dessas iniciativas, uma vez que todas têm objetivos em comum - a melhoria das escolas.

Na mesma linha de integração entre universidade e escola, Lüdke e Cruz (2005), com a temática de aproximação entre essas duas instituições pela pesquisa, socializaram resultados de uma investigação que estudou a articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho do professor da Educação Básica. A investigação analisou a visão dos docentes, desse nível de ensino, sobre a pesquisa e sua preparação para exercê-la, focando, também, as condições e os estímulos para a sua realização. A coleta de dados ocorreu em quatro escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, consideradas privilegiadas por serem dotadas de recursos básicos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, como complementação salarial, carga horária específica e infraestrutura física adequada.

Lüdke e Cruz (2005) analisaram, ainda, a opinião dos professores das universidades, responsáveis pela formação desses docentes, sobre a importância, necessidade e viabilidade da pesquisa, tanto na formação quanto no trabalho do futuro professor. Foram abordados, inclusive, os dispositivos empregados pela sua universidade na formação dos licenciados como futuros

pesquisadores. Os achados mostraram diversos impasses para a realização da pesquisa na escola básica, dentre eles as condições de trabalho, carga horária e conceitos equivocados sobre essa prática. Os professores universitários revelaram, além disso, uma carência na formação em pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura. A formação em pesquisa é vivenciada, em sua maioria, em atividades extracurriculares, o que contribui para uma escassez de práticas de pesquisa nas escolas básicas.

Ainda no tocante à integração escola básica e universidade, André (1997) traz uma análise sobre o crescimento da pesquisa etnográfica dentro da escola. A autora discute os principais problemas e questionamentos apontados nesses estudos e apresenta algumas tendências atuais nas pesquisas da sala de aula, apontando opções e direções. Nesse caso, o enfoque é nos pesquisadores da área de Educação que voltam seu interesse para pesquisar o cotidiano da escola e da sala de aula. Diferentemente dos outros dois estudos anteriores, André (1997) tem como foco os pesquisadores da academia, que optam por conhecer o cotidiano da escola e da sala de aula, adotando a pesquisa etnográfica.

Com base no que defende André, a pesquisa acadêmica, efetuada na universidade pelo pesquisador em Educação, é diferente da investigação feita pelo professor da Educação Básica. Essa temática é analisada por Diniz-Pereira; Lacerda (2009). Os autores promovem uma discussão sobre os possíveis significados da pesquisa na prática docente, trazendo à tona a polêmica travada entre acadêmicos, que apoiam a pesquisa em sala de aula da Educação Básica, identificando-as, também, como uma pesquisa científica, e entre aqueles que são contra essa prática não considerando esse tipo de pesquisa como sendo científica. Essa polêmica acontece, no entendimento de Diniz-Pereira; Lacerda (2009), por questões de poder, pois ainda há quem veja que a pesquisa, na prática docente, pode competir com a pesquisa acadêmica, abalando sua legitimidade. Outro motivo se refere à crença, por parte de alguns acadêmicos, de que a pesquisa acadêmica serviria de modelo para a investigação na prática, o que não acontece, pois ela possui um estatuto epistemológico e metodológico próprio e ainda pouco conhecido. Sendo assim, a pesquisa na prática docente é considerada por esses acadêmicos como qualquer outra coisa, que não a pesquisa científica.

Diniz-Pereira; Lacerda (2009) apresentam as diferenças entre a pesquisa efetuada pelo professor da Educação Básica e aquela que ocorre dentro da universidade. A dupla de autores demonstra, também, os benefícios que essa prática pode trazer para a profissão docente e a importância de estar relacionando a teoria com a prática. É enfatizada, ainda, a necessidade de se ter contato com essa atividade durante a formação inicial.

Percebemos, nesses estudos, que os diferentes conceitos sobre a pesquisa resultam em opiniões diversas sobre a validade desta em distintos contextos. Esses entendimentos diferenciados estão na base dessas discussões. Lenoir (2006) traz, em seu estudo, uma discussão conceitual sobre a pesquisa científica, passando por pontos como: 1) objetivação científica; 2) método x metodologia e 3) polos da pesquisa científica. O autor trata, também, da relação entre pesquisa, prática e formação de professores com uma discussão teórica, cita, ainda, alguns problemas que podem explicar as carências entre essa relação, dentre eles: a resistência à mudança, as crenças culturais, os modelos de formação, a falta de acompanhamento das práticas, as dificuldades das parcerias, os recursos financeiros raros e insuficientes, entre outros.

A relação entre pesquisa científica, formação docente e prática é uma temática que vamos encontrar em outros autores, como é o caso de Cunha; Prado (2007). Esses autores discutem, em seu estudo, que é possível para o professor, de qualquer nível de ensino, produzir pesquisa sobre a sala de aula, a respeito da escola e sua prática. Os pesquisadores Lüdke; Cruz; Boing (2009) também tratam sobre esse assunto, quando discutem a pesquisa efetuada pelo professor com teóricos que reconhecem essas iniciativas como pesquisa científica.

Cunha; Prado (2007), pela análise de várias publicações de pesquisa, demonstram que, mesmo com certas transgressões metodológicas e sem modelo acadêmico rigoroso, é possível produzir conhecimento fora dos programas de pós-graduação. Assim, os autores reconhecem que a experiência docente é riquíssima para a produção de conhecimentos e saberes sobre a organização do trabalho pedagógico.

Aprofundando o estudo de Lüdke; Cruz; Boing (2009), citado há pouco, encontramos, nesses autores, o relato de pesquisa, que envolveu a seleção de trabalhos de professores da Educação Básica, enviados a dois importantes eventos científicos. Após criterioso exame, foram escolhidos quatro trabalhos, dois de cada evento, para serem avaliados por 12 juízes com vasta experiência em pesquisa e intensa produção, além de interessados e sensibilizados com a formação de professores. Os juízes julgaram, com base em diferentes critérios, se as produções submetidas aos eventos poderiam ou não ser consideradas pesquisas. Os pareceres apresentam opiniões divergentes, havendo juízes que consideram como sendo pesquisa os trabalhos das professoras e aqueles que não entendem assim. Os resultados do estudo possibilitam o enriquecimento do debate acerca dos limites e possibilidades da pesquisa produzida pelos professores de Educação Básica e se, de fato, essas podem ser consideradas pesquisas.

Para o desenvolvimento de pesquisa em Educação, entendemos que se faz necessário o professor da Educação Básica ter uma formação em pesquisa. Nunes (2008) discute, em seu estudo, a formação do professor pesquisador atuante na Educação Básica.

Mediante debate teórico, a autora traz elementos discutidos por outros autores da área para comprovar a importância de relacionar teoria e pesquisa com a prática docente. Nunes (2008) traz, com amparo na literatura, a afirmação de que a pesquisa deveria ser base do ensino dos professores, pois a formação em pesquisa permite que o professor desenvolva uma consciência crítica das suas ações.

A autora ressalta, ainda, apoiada em estudos e pesquisas, a importância de formar o professor pesquisador para atuar em sala de aula. Dentre os elementos abordados por ela, destaca que o professor poderia utilizar métodos experimentais em sala de aula para avaliar os efeitos de um procedimento de ensino ou fazer comparações entre diferentes práticas. Essa análise leva o professor a optar por práticas pedagógicas baseadas em resultados empíricos, em vez de optar por práticas em evidência. São discutidos, também, alguns impasses para que a formação em pesquisa aconteça com os professores que estão em sala de aula. Nunes (2008) finaliza apresentando dois modelos de programas educacionais dos Estados Unidos que obtiveram sucesso ao associar a pesquisa acadêmica à prática escolar. Esses programas contaram com a participação do pesquisador da educação e do professor-pesquisador da escola.

Trazendo um recorte de uma pesquisa maior, já apresentada aqui, Lüdke (2001) analisa as relações entre saber docente e pesquisa, de uma investigação que envolveu professores de Ensino Médio de escolas que oferecem boas condições para a prática da pesquisa. A autora expressa, nesse estudo, reflexões oferecidas pela literatura da época. Os resultados se assemelham aos da pesquisa maior, apresentada anteriormente. Foi encontrada uma variedade de concepções e tipos de pesquisa. A investigação concluiu que, apesar dos limites constatados e da falta de uma política governamental de valorização do magistério, há condições para a realização de pesquisa, no caso por esses professores nos estabelecimentos escolares pesquisados. Lüdke (2001) acentua, ainda, que falta clareza de que a pesquisa poderia ser considerada indicada para atender às necessidades sentidas pelos docentes, para assim contribuir com o crescimento de seu saber e de sua prática pedagógica em sala de aula.

Os estudos mapeados nessa área demonstram a preocupação dos pesquisadores em investigar a pesquisa na prática dos docentes da Educação Básica, bem como a importância da formação em pesquisa para o desenvolvimento dessa prática em sala de aula, conforme apresentado por Lüdke; Cruz (2005) e Diniz-Pereira; Lacerda (2009). No entanto, os currículos dos cursos de licenciaturas ainda não privilegiam uma sólida formação em pesquisa, o que dificulta a disseminação do comportamento investigativo nas escolas de Educação Básica, por parte de professores e, consequentemente, de alunos.

Considerando a carência de uma formação docente em pesquisa, identificada nos estudos mapeados, essa investigação vem ao encontro da nossa temática de pesquisa na dissertação, uma vez que visa investigar a contribuição da formação em pesquisa para a prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica. Nesse caso, serão focados aqueles que, realmente, tiveram a oportunidade de ter essa formação, por serem egressos dos cursos de Mestrado em Educação.

Os estudos apresentados até aqui, predominantemente, direcionaram a perspectiva para a formação inicial e para integração entre escola e universidade, conforme observamos nos estudos de Lüdke; Cruz (2005), Diniz-Pereira; Lacerda (2009), Nunes (2008), André (1997), entre outros. A investigação que desenvolvemos, no entanto, olhou para a formação continuada, uma vez que procuramos descobrir as contribuições que a formação em pesquisa, recebida no Mestrado em Educação, trouxe para o professor-mestre atuante na Educação Básica.

Ao direcionar a atenção para a formação em pesquisa nos mestrados em Educação, entendemos que se faz necessário apresentar os estudos encontrados sobre a temática da pós-graduação no País e a formação em pesquisa em cursos dessa natureza. Encontramos, então, Kuenzer; Moraes (2005), trazendo uma discussão sobre a pós-graduação em Educação no País, apresentando um histórico desse nível de ensino desde sua criação até o ano atual de publicação do estudo. As autoras apresentam críticas e problemas relativos à avaliação dos programas de mestrado e doutorado pela CAPES, e as consequências desses para a formação dos professores. Dentre os citados problemas, Kuenzer; Moraes (2005) destacam o aligeiramento dos cursos de mestrado, o que prejudica a consolidação de uma consistência teórica dos professores em formação. O encurtamento do período de quatro para dois anos faz, segundo essas autoras, com que as disciplinas sejam reduzidas e apressadas, prejudicando, assim, a possibilidade de um aprendizado de temáticas importantes para a área de Educação.

Sobre os problemas de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, Ramalho; Madeira (2005) desenvolveram um estudo que enfoca os desafios, avanços e perspectivas dos programas de pós-graduação em Educação do Norte e Nordeste. O artigo traz um panorama da pós-graduação nessas duas regiões, bem como os problemas enfrentados por essas na consolidação de um programa que enfrenta dificuldades financeiras e estruturais típicas das regiões menos desenvolvidas do País. Os autores trazem um breve histórico da criação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e as lutas políticas travadas pelos programas para promover o crescimento da oferta e qualidade desses cursos.

Na mesma linha de enfoque da nossa proposta de pesquisa – “pós-graduação e formação em pesquisa”, mas com direcionamento para outras áreas diferentes da Educação –

encontramos Velloso (2004), que pesquisou o destino profissional de mestres e doutores no Brasil. A investigação envolveu 8,7 mil mestres e doutores titulados nos anos 1990 em universidades do norte ao sul do País, tentando perceber a relevância da formação em pesquisa obtida em seus cursos para o trabalho que realizam. O autor pesquisou mestres e doutores das áreas de Administração, Engenharia Elétrica, Física, Química, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Sociologia, Direito, Economia, Geociências, Engenharia Mecânica, Odontologia e Psicologia.

Velloso (2004) revela que o destino profissional dos egressos do mestrado é bastante diversificado e a docência no ensino superior não costuma ser a ocupação majoritária. Já os doutores possuem maior concentração na academia (universidades e instituições de pesquisa). Os titulados avaliam positivamente a formação em pesquisa, mas, para o autor, a apreciação dos sujeitos que trabalham fora da academia é menos favorável, do que a de docentes e pesquisadores atuantes nas universidades.

Percebemos, portanto, que o panorama das pesquisas mapeadas e apresentadas até aqui permite visualizar as tendências de estudos e investigações nas áreas de formação docente, pesquisa, Educação Básica e pós-graduação, que enfocam precisamente a atividade de pesquisa, e/ou a produção do conhecimento realizada na prática, em sala de aula pelos professores, bem como os benefícios, dificuldades e impasses para essa realização. Não foi encontrado, nos periódicos pesquisados, nenhum estudo sobre a formação em pesquisa do professor da Educação Básica egresso de um curso de Mestrado, objeto de investigação que o nosso estudo se propôs investigar. O estudo de Velloso (2004) foi o que mais se aproximou da temática, no entanto ele aborda uma temática ampla, sobre o destino profissional tanto de mestres, quanto de doutores e a relevância da formação em pesquisa para o trabalho exercido por esses sujeitos de áreas diversas do conhecimento, menos a Educação.·.

2.3 A pesquisa na formação e na prática do professor da Educação Básica: estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd

A análise dos anais da ANPEd, no que concerne ao GT-8 – Formação de Professores – resultou em poucos achados. Apesar da busca ter ocorrido entre os anos de 2004 a 2010, obtivemos resultados, somente, entre os anos de 2004 a 2006 e no ano de 2010, ficando um hiato de três anos subsequentes sem discussão sobre a temática (2007 a 2009). Lembramos que esse panorama é resultado do levantamento feito, especificamente, no eixo temático de interesse da nossa investigação, o GT-8 de formação docente. Apresentamos, nesse tópico, os cinco trabalhos encontrados.

O primeiro deles é de Rocha (2004), que discutiu o sentido da pesquisa para as professoras das séries iniciais de um colégio público federal no Rio de Janeiro, conhecido por oferecer condições para levar a efeito a pesquisa. Essas professoras tiveram a oportunidade de participar de programas de pós-graduação produzindo teses e dissertações. Por meio de entrevistas realizadas pela autora, foi revelado que, embora os sujeitos da investigação tenham concluído o mestrado e o doutorado, e pesquisado sobre temáticas relevantes ao trabalho em sala de aula, a realização de pesquisa não continuou após o fim do curso. A falta de tempo é um dos motivos apontados pelas entrevistadas para justificar tal situação.

A autora relata que, apesar da instituição tenha uma gratificação por titulação, oferecendo condições para que seus professores cresçam profissionalmente, por meio de um curso de mestrado e doutorado, não há uma continuidade desse trabalho ao final do curso. Rocha (2004) afirma que seria importante que houvesse a divulgação desses novos conhecimentos produzidos pelos docentes, para que haja uma continuidade da pesquisa na escola. Como superação desse problema é sugerida por Rocha (2004), uma parceria entre escola e universidade para que o resultado desse investimento em formação continuada dos professores, por parte da escola, possa ser revertido para ela e, conseqüentemente, para a melhoria da educação.

Dando continuidade à temática de pesquisa na formação docente, Farias (2005) traz um estudo envolvendo 45 professores da Educação Básica sobre suas concepções e práticas de pesquisa. Em seus relatos, os sujeitos da investigação destacam o crescimento profissional como um ponto importante oportunizado pela pesquisa. Associam, também, a uma imagem de professor engajada na prática pedagógica, que assumem uma atitude reflexiva sobre a prática, encontrando elementos para melhorá-la. Apesar de os relatos apontarem o reconhecimento da pesquisa como importante atividade propiciadora do desenvolvimento profissional, poucos foram os que afirmaram conseguir realizar a integração dessa prática em seu trabalho. Os motivos apontados foram a falta de incentivo por parte das escolas, falta de tempo, orientação e formação para a pesquisa. Percebemos que, mesmo havendo um reconhecimento da importância da pesquisa para a prática dos professores da Educação Básica, há poucas condições para o desenvolvimento dessa atividade dentro do contexto de trabalho do professor de ensino básico.

Ainda sobre as concepções de pesquisa na formação docente, focando no caso, estudos com docentes formadores de professores Oliveira et al. (2005) trazem a opinião de docentes universitários sobre a pesquisa na Educação Básica e sua viabilidade na escola. Os professores pesquisados são oriundos dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Matemática. Eles também reconheceram a importância da pesquisa na preparação e exercício do magistério. É sempre reveladora, contudo, a preocupação deles em distinguir a pesquisa feita na

universidade daquelas efetivadas pelo professor na escola. Os autores afirmaram que os docentes pesquisados apontam que a pesquisa do professor deve ser mais voltada para os problemas de ensino e aprendizagem. Independentemente, porém, das distinções e comparações, a pesquisa é reconhecida pelos professores entrevistados como importante instrumento formativo, que possibilita a formação do conhecimento e a solução de problemas.

Além da opinião dos professores sobre a pesquisa nos cursos de graduação, encontramos também a perspectiva dos ex-alunos sobre a prática da mesma atividade. Teodora (2005) apresenta resultados de um estudo envolvendo com ex-alunos do curso de Pedagogia sobre suas concepções de pesquisa na formação inicial vivenciada. A autora revela que os depoimentos dos alunos apontaram fragilidades e pouca vivência com a pesquisa no decorrer do curso. Houve, no entanto, o reconhecimento de que essa prática seria importante para o bom aproveitamento tanto da formação inicial quanto da continuada.

Na mesma linha de investigação do estudo anterior, Raush (2010) procedeu um estudo com o objetivo de conhecer as concepções e experiências de pesquisa de 119 alunos concluintes de dez cursos de licenciaturas da Universidade Regional de Blumenau – FURB- e sua repercussão na atuação docente. Foi possível aferir que as concepções de pesquisa dos licenciandos variam desde a compreensão mais acadêmica a uma interpretação simples, baseadas em atividades de leitura e atualização. O estudo revelou, também, que, dentre os 119 participantes da pesquisa, 102 mencionaram haver produzido pesquisa na graduação, mas essas atividades eram vivenciadas em estágio e no trabalho de conclusão de curso.

Raush (2010) perguntou, ainda, aos que atuavam em sala de aula, quais se consideravam professores pesquisadores. Dentre os 47 licenciandos atuantes em sala de aula, 38 afirmaram que se consideram professores pesquisadores, destacando como atividades dessa função principalmente a consulta de livros e internet, o trabalho com temas atualizados com os alunos, a análise da prática pedagógica, planejamento de aulas e a participação em formação continuada. A autora aponta que esses resultados vão de encontro à compreensão de pesquisa desses sujeitos. Indica como desafio para a formação docente um avanço na concepção de pesquisa como investigação sistemática e crítica, que requer métodos apropriados para a sua realização e para o avanço do conhecimento. Assim, o professor pesquisador é visto como aquele que investiga os problemas do cotidiano de sala de aula, com o objetivo de desenvolver uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem de seus alunos.

Finalizando, encontramos a investigação de Sudan; Villani; Freitas (2006), sobre o caso de uma professora de Biologia que investigou a própria prática docente por meio de instrumentos que possibilitavam refletir na e sobre a ação. A professora se utilizava de estratégias

aprendidas durante sua formação inicial e vivenciadas no Mestrado para construir uma prática docente apoiada na reflexão, autoavaliação, registros escritos e áudio visuais. Esse processo contava com a ajuda dos alunos e de colaboradores mestrands e graduandos, que observavam a prática docente da professora e a auxiliavam nas filmagens e análises de alguns pontos conflituosos. Apesar das condições adversas de material, espaço físico e tempo livre, o trabalho traz o comprometimento da professora em se utilizar da sua formação em pesquisa para melhorar a própria prática pedagógica, subsidiada em dados de pesquisa.

Apesar de terem sido publicados apenas seis trabalhos no interstício temporal escolhido (2004-2010), as investigações aqui comentadas possuem uma maior aproximação da temática de interesse da nossa investigação. Esses estudos demonstram que há uma curiosidade recorrente e pertinente nos anos de 2004 a 2006, pois reúne várias instâncias e focos comuns à proposta de pesquisa. Em todas elas, há ênfase na Educação Básica. Apesar de nem todos os trabalhos trazerem o professor desse nível de ensino como sujeito de investigação, a formação em pesquisa desse profissional e a aplicação desse saber em sala de aula é que vão interessar em todos os estudos encontrados nos Anais da ANPEd.

Encontramos em Rocha (2004), Farias (2005) e Sudan; Villani; Freitas (2006) aspectos semelhantes que foram analisados na nossa investigação, uma vez que todos eles têm, como foco, o professor da Educação Básica e sua concepção, formação e práticas de pesquisa, bem como as condições e possibilidades de articular essa prática em sala de aula. Esses aspectos foram levados em consideração durante a coleta de dados junto aos professores de Educação Básica egressos de Mestrados em Educação.

Portanto, as investigações aqui apresentadas se configuram relevantes para o conhecimento do que existe produzido, mostrando o panorama de pesquisas sobre essa temática na atualidade, dentro dos meios de busca aqui selecionados. Entendemos que esse panorama é mais amplo e abrangente, mas com suporte nas ferramentas utilizadas, é esse o quadro encontrado, que configura o Estado da Questão sobre a pesquisa e formação de professores da Educação Básica.

Para melhor visualização dos achados, organizamos no tópico seguinte dois quadros com os objetivos e temáticas dos estudos mapeados.

2.4 Quadros sínteses dos achados da pesquisa

Nos tópicos anteriores, apresentamos uma análise dos estudos coletados nos periódicos nacionais de *Qualis* A-1 e A-2 e nos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd, relacionando com nosso interesse de pesquisa. Além da análise apresentada, faz-se necessário

organizar os estudos encontrados, a fim de possibilitar a melhor visualização das temáticas, o objetivo de cada estudo, bem como os aspectos convergentes e divergentes de cada um. Para isso, construímos mais dois quadros, que possibilitam uma visão mais estruturada dos achados. Neles, estão apresentadas as publicações encontradas contendo informações sobre seus autores, ano de publicação, local de publicação, temática abordada e objetivo do referido estudo.

O Quadro 1 traz uma síntese do mapeamento dos doze artigos coletados nos periódicos nacionais entre os anos de 1997 a 2009, conforme vemos abaixo.

Quadro 1: Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos nacionais Qualis A Nacional e Internacional (1997–2009). Fortaleza/CE, 2011.

Autores	Ano	Local	Temática	Objetivos
ANDRÉ	1997	SP	Pesquisa na Escola	Analisar o crescimento da pesquisa etnográfica na escola.
LÜDKE	2001	RJ	Pesquisa e saber docente	Analisar as relações entre saber docente e pesquisa docente.
CARVALHO	2002	SP	Pesquisa e formação docente	Mostrar o trabalho desenvolvido em um laboratório, no qual professores da educação básica vem exercendo pesquisa.
VELLOSO	2004	DF	Destino profissional e formação em pesquisa	- Perceber a relevância da formação em pesquisa que obtiveram em seus cursos tendo em vista o trabalho que realizam.
LÜDKE e CRUZ	2005	RJ	Pesquisa e formação docente	Discutir a relação entre a pesquisa e o professor de educação básica.
KUENZER e MORAES	2005	PR/SC	Pós-graduação em educação	Discutir sobre a pós-graduação em educação no Brasil.
RAMALHO e MADEIRA	2005	RN	Pós-graduação em educação	Historiar a implantação dos cursos de mestrado e doutorado em educação nas regiões Norte e Nordeste.
LENOIR	2006	Canadá	Pesquisa e formação docente	Tratar das relações entre pesquisa, prática e formação de professores.
CUNHA e PRADO	2007	SP	Professor Pesquisador e formação continuada	Construir outros critérios para definir a pesquisa do professor pesquisador em sala de aula.
DINIZ-PEREIRA e LACERDA	2008	MG	Pesquisa e formação docente	Fomentar debate em universidades e escolas brasileiras sobre os possíveis significados da pesquisa na prática docente.
NUNES	2008	RN	Pesquisa e formação docente	Pontuar fatores que contribuem para a dissociação entre teoria e prática educacional.
LÜDKE, CRUZ e BOING	2009	RJ	Pesquisa educacional e professor da educação básica	Discutir a pesquisa do professor com autores que vêem nela alguma possibilidade de acontecer.

Percebemos, no Quadro 1, uma predominância de publicações provenientes da região Sudeste, principalmente no eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Apenas duas publicações foram encontradas no Nordeste e somente no estado do Rio Grande do Norte, demonstrando pouca participação dessa região com publicações sobre essas temáticas nos periódicos nacionais pesquisados.

Há também, dentro desta área de investigação sobre pesquisa e formação docente, estudos recorrentes organizados e liderados por Menga Lüdke, pesquisadora na atualidade que se dedica a investigar a temática pesquisa e formação docente. Nos periódicos pesquisados, foram encontrados 3 trabalhos com sua participação, seguida de autores como Giseli Barreto da Cruz e Luiz Alberto Boing.

Dentre as temáticas de estudo aqui apresentadas, encontramos com mais frequência trabalhos sobre pesquisa e formação docente, sendo as outras variações entre pesquisa e professor da Educação Básica e pesquisa na escola, bem como pós-graduação em Educação. O Quadro 2, a seguir, mostra os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd dos últimos seis anos, organizados por data, local, temática e objetivos do estudo.

Quadro 2: Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED (2004–2010). Fortaleza/CE, 2011.

Autores	Ano	Local	Temática	Objetivos
ROCHA	2004	RJ	Pesquisa e Formação de professores	Apresentar um breve estudo de caso relativo ao sentido da pesquisa para professoras de um colégio público no RJ.
OLIVEIRA, FERREIRA, CRUZ, BOING, WALDHELM, ALBUQUERQUE	2005	RJ	Pesquisa e Formação de professores	Desvendar a complexa relação entre o professor e a pesquisa.
TEODORA	2005	SP/PR	Pesquisa e Formação de professores	Buscar os significados e concepções envolvendo pesquisa e ensino na formação do professor.
FARIAS	2005	CE	Pesquisa e Formação de professores	Conhecer as concepções e práticas construídas por professores que atuam na Educação Básica em relação a atividade de pesquisa.
SUDAN, VILLANI e FREITAS	2006	SP	Pesquisa e Formação de professores	Mostrar que o desenvolvimento da pesquisa e da docência pôde avançar de maneira colaborativa a partir do esforço e à vontade persistente da pesquisadora.
RAUSH	2010	SC	Pesquisa e Formação de professores	Conhecer concepções e experiências de pesquisa promovidas nas licenciaturas e sua repercussão na atuação docente.

Neste Quadro 2, observamos que, apesar da procura ter ocorrido, nos últimos seis anos, só houve resultado nos quatro anos correspondente ao ano de 2004 a 2006 e 2010. Percebemos, também, que as temáticas encontradas são oriundas, em sua maioria, do eixo Sul-Sudeste, tendo sido encontrado apenas um trabalho proveniente da Região Nordeste, no Estado do Ceará.

Portanto, há uma limitada participação de trabalhos sobre a temática pesquisada e de formação docente oriundos do eixo Norte-Nordeste nas Reuniões Anuais da ANPEd. As publicações sobre o tema são escassas tendo uma publicação apenas nos anos de 2004 e 2006, três publicações em 2005 e uma em 2010.

2.5 A relação entre o mapeamento realizado e a nossa proposta de investigação: uma análise que evidencia os caminhos e as contribuições

De acordo com o panorama inventariado, percebemos que as temáticas dos estudos publicados dizem respeito à pesquisa e à formação docente, sendo encontradas outras variações que relacionam pesquisa e professor da Educação Básica, bem como pesquisa na escola e pós-graduação em Educação.

Dentre os estudos apresentados, podemos inferir que os trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd abordam temáticas mais aproximadas a essa proposta de investigação, uma vez que contém pesquisas com professores da Educação Básica que concluíram mestrado ou professores mestrandos que estão pesquisando em sala de aula, tentando se utilizar desse instrumento para aprimorar sua prática. Há, também, estudos que procuram conhecer as concepções de pesquisa e a influência dessa formação dos diferentes sujeitos: professores da Educação Básica, graduandos dos cursos de licenciaturas e professores formadores.

Com base nessa constatação, nossa investigação poderá contribuir para dar continuidade ao debate sobre a pesquisa na formação de professores da Educação Básica, trazendo mais elementos científicos a esse campo, uma vez que direcionou atenção especificamente para os professores-mestres em Educação, atuantes no ensino básico, foco ainda não priorizado nos estudos inventariados. Pudemos observar, com amparo na concepção e interpretação desses profissionais e com a aproximação ao cotidiano de seu trabalho, como a formação em pesquisa, recebida durante o referido curso, está contribuindo para a sua prática pedagógica e profissional, bem como encontramos elementos e características, em sua prática, que evidenciam essas contribuições.

A nossa investigação se utilizou de diferentes instrumentos de coleta de dados para encontrar as contribuições da formação em pesquisa para esses professores. Nos estudos comentados, encontramos, com frequência, a utilização de entrevistas, grupo focal, planejamentos, análise de trabalhos acadêmicos, para responder aos questionamentos apresentados. Em nosso estudo, utilizamos três diferentes técnicas para encontrar o que pretendemos. A primeira é o questionário; a segunda, a observação da escola e da sala de aula; por fim, a entrevista, para esclarecer questões da observação e aprofundar questões ainda não exploradas.

Acreditamos que, utilizando esses instrumentos, foi possível encontrar dados mais completos acerca das contribuições desta formação para os egressos de Mestrados em Educação atuantes na Educação Básica. Com esses resultados, pretendemos enriquecer os estudos sobre a temática, com novos dados, novas evidências, perspectivas e mais elementos para reflexão sobre a temática da pesquisa na formação e prática docente nesse nível de ensino.

Considerando o que foi apresentado, concluímos que elaborar o Estado da Questão sobre o tema/objeto de uma investigação é de grande importância para conhecer o que está sendo investigado no estado atual do conhecimento, e quais as principais preocupações dos pesquisadores da área, suas bases teóricas de sustentação para as análises que realizam e, então, evidenciar, entre outros fatores, qual a contribuição do estudo que se pretende desenvolver para a produção do conhecimento científico.

Além de ajudar a conhecer o panorama das pesquisas sobre a temática, o mapeamento do Estado da Questão também contribuiu para a estruturação e organização dos capítulos teóricos dessa dissertação, que são apresentados nos capítulos seguintes.

3 A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: QUAL É O CAMINHO?

Este capítulo visa a contribuir com uma reflexão que tem por base a história dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil e sua relação com a trajetória de formação em pesquisa dos professores da Educação Básica no Ceará.

Pretendemos, portanto, com esse texto reflexivo e de natureza narrativa e histórica, contextualizar e caracterizar um pouco a história dos cursos de mestrado e doutorado em Educação, com vistas a compreender sua implantação no Brasil e sua contribuição para o desenvolvimento e aprimoramento da formação em pesquisa dos docentes, no caso, da Educação Básica, que ingressam nesses cursos, bem como apresentar os cursos de pós-graduação em Educação existentes no Ceará.

Para sustentáculo desta reflexão, apoiamo-nos nos estudos de Cunha (2000), que aborda o histórico do ensino superior e da universidade no Brasil; Saviani (2006), que recupera a história da pós-graduação em Educação, trazendo as tendências e perspectivas para o período; Cury (2005), que traz a importância e o impacto do parecer CFE nº977/65 para a pós-graduação brasileira; Kuenzer; Moraes (2005), que debatem sobre os temas que permeiam a pós-graduação em Educação e as relações com a CAPES; Ramalho; Madeira (2005), apresentando a história da pós-graduação, os desafios e avanços da região Norte e Nordeste; Sousa; Bianchetti (2007), ao discutirem a pós-graduação e a pesquisa em Educação no Brasil; Santos; Azevedo (2009), que fazem um histórico da pós-graduação e sua articulação com as políticas de pós-graduação em Educação; Nosella (2010), que traz um panorama das pesquisas em Educação nos programas de pós-graduação de acordo com o período histórico vivido, entre outros autores, que contribuíram para o delineamento deste capítulo.

3.1 O surgimento da pós-graduação no Brasil: o fio condutor da história

O surgimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi motivado, inicialmente, pela carência de formação dos docentes atuantes no ensino superior. Segundo Cunha (2000), de 1910 até 1965, aqueles que se candidatavam a ensinar nas universidades deveriam participar de concurso de livre-docência, que era realizado nos moldes do modelo alemão e significava uma espécie de credencial docente.

Em 1965, com a aprovação do Parecer⁸ nº 977, em 3 de dezembro, a pós-graduação nasceu institucionalmente. Isso porque, antes disso, a pós-graduação *stricto sensu* já existia desde a Reforma Universitária de Francisco Campos, em 1931. Antes de 1965, portanto, os cursos de pós-graduação cresciam de maneira limitada, sem planejamentos e sem um documento que delimitasse sua forma de atuação. Pesquisadores estrangeiros eram constantemente convidados, conforme noticia Cury (2005), para oferecer um suporte ao ensino superior e à pós-graduação, uma vez que o número de doutores no Brasil ainda era bastante limitado. As autoras Kuenzer e Moraes (2005) recordam, apoiadas em Balbachevsky, que os primeiros cursos de pós-graduação eram pautados no modelo tutorial, no qual um professor catedrático lecionava e pesquisava com o auxílio de um pequeno grupo de “discípulos”. Este modelo tutorial passa ser a nova proposta da CAPES, embora com uma compreensão diferencial do papel desta tutoria.

O modelo da pós-graduação que prevalecia nas décadas de 1950 e 1960, conforme ressalta Cury (2005), apoiado em Beiguelman, era o antigo modelo francês de pós-graduação, que possuía apenas o título de doutor, ainda considerado bem artesanal. A organização e a regulamentação desses cursos eram de responsabilidade das próprias instituições, que estabeleciam seus critérios em um regimento. Até a aprovação do referido Parecer, já existiam 38 cursos de pós-graduação em funcionamento no País, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado, conforme estudo realizado por Veloso (2002) e apresentado por Santos e Azevedo (2009).

Com a aprovação do Parecer em 1965, a realidade desse modelo de descentralização administrativa dos cursos começou a mudar, uma vez que veio contribuir com a definição dos fins e objetivos desses programas e de sua estrutura. Segundo Cury (2005), esse documento tinha a finalidade de esclarecer a natureza e o objetivo desse nível de ensino, sendo considerado, até hoje, após 47 anos de sua publicação, uma referência para a implantação da pós-graduação no País. A regulação da pós-graduação, portanto, é consolidada no regime militar. Moraes (2006) considera a consolidação e constituição dos cursos de pós-graduação nos “anos de chumbo” do regime militar como um dos acontecimentos mais contraditórios da história recente do País.

O regime militar como se sabe, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o “Brasil grande”. Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção de usinas nucleares, o investimento na indústria bélica e aeronáutica [...]. Há consenso entre os especialistas que a carência dos recursos humanos para alcançar esses objetivos foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades [...] (MORAES, 2006, p.192).

⁸ Segundo Saviani (2006), o Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, cuja autoria foi de Newton Sucupira, teve como objeto o que determina e constitui a pós-graduação.

De acordo com o Parecer nº977/65, a pós-graduação tinha como objetivo tanto a formação de professores preparados e competentes quanto à de “pesquisadores de alto nível e a qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional” (CURY, 2005, p.11). Esse autor destaca, ainda, sobre o mesmo parecer, que a pós-graduação seria dividida em dois níveis: o mestrado, tendo uma duração mínima de um ano, e o doutorado, cuja duração mínima seria dois anos. O modelo não vingou, haja vista o que hoje se considera pós-graduação *strictu sensu*.

O documento que regulamenta e institucionaliza a pós-graduação foi elaborado após solicitação ministerial e subdividido em oito itens: a origem histórica da pós-graduação; necessidade da pós-graduação; conceito de pós-graduação; um exemplo de pós-graduação: norte-americana; a pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases (de 1961); a pós-graduação e o estatuto do magistério; definição e características do mestrado e doutorado (PARECER nº977/65). Cabe ressaltar que esse documento se concentra apenas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No item que trata sobre a definição de pós-graduação, o parecer faz a seguinte distinção entre as modalidades de pós-graduação *stricto sensu* e especialização (*lato sensu*):

a pós-graduação *stricto sensu* [...] é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. (PARECER nº977/65, p.166)

Nessa configuração, os cursos de pós-graduação foram sendo regulamentados para poderem receber, principalmente, os professores das universidades. Segundo Cunha (2000), uma vez definido o Estatuto do Magistério Federal em 1965, passou-se a exigir do corpo docente a conclusão da pós-graduação no prazo máximo de quatro anos após a admissão no cargo, prazo este que em 1969 foi estendido para seis anos, e o não atendimento a este requisito implicaria a perda do cargo e desligamento da universidade. Essa exclusão passava a caracterizar como Escola de nível superior a universidade que não apresentasse 10% do seu corpo docente como mestres ou doutores, no final destes seis anos.

Mesmo com essa atenuação, permaneceu a exigência da pós-graduação, fosse como condição restritiva, fosse como incentivo salarial. Assim, a busca de cursos de mestrado e, posteriormente de doutorado pelos professores das instituições federais de ensino superior foi, em grande parte, induzida pela própria regulamentação de caráter funcional (CUNHA, 2000, p.186).

Além das exigências ora expressas, a pós-graduação no Brasil, segundo Cunha, citado por Santos e Azevedo (2009), se caracterizou pelo seu caráter tecnicista, apoiada no tipo

de regulação própria do regime militar vivido. O autor destaca, também, que nossa pós-graduação foi inspirada no modelo estadunidense, e que, apesar das críticas sofridas pelo caráter técnico adotado, houve um grande impulso neste nível após o golpe de 1964. Cunha ainda assevera que, apesar do regime militar ter causado consequências que culminaram com a extinção de muitos livros nas bibliotecas e a expulsão de professores e alunos do sistema educacional, nenhuma universidade foi fechada. Pelo contrário, houve mais recursos para sua expansão, o que possibilitou o desenvolvimento de atividades fundamentais para sua existência: a produção cultural e a pesquisa científica e tecnológica.

Nosella (2010) ressalta esta informação de Cunha em seu estudo, quando acentua que a criação da pós-graduação nas universidades brasileiras deve ser atribuída à modernização autoritária e conservadora dos governos militares. Os resultados esperados pela ditadura, porém, não se concretizaram. É destacada por este autor a ideia de que, “(...) apesar da orientação tecnicista, conservadora, repressora da política educacional daqueles governos, as pesquisas produzidas pelos programas de pós-graduação cada vez mais criticavam o sistema que os criou”. (NOSELLA, 2010, p.178).

É no âmbito desse panorama de crescimento, consolidação e contradição da pós-graduação no Brasil, que vamos encontrar os cursos de pós-graduação em Educação, interesse deste escrito, e nela inserida a contribuição para a formação do professor da Educação Básica.

3.2 A pós-graduação em Educação: aspectos históricos da criação e sua importância na contemporaneidade brasileira

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil surgiram somente após a aprovação do Parecer n.977/65. Santos e Azevedo (2009) relatam que o surgimento da pós-graduação em Educação se deu em 1966, com a criação do Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Posteriormente, em 1969, foi instituída, também, segundo Saviani (2006), a segunda iniciativa nesta área, o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O Sul e Sudeste, portanto, despontam nessa caminhada.

O desenvolvimento da pós-graduação em Educação aconteceu no contexto do projeto de modernização conservadora chefiado pelo regime militar, em que os objetivos dos planos de desenvolvimento nacional implantados após o ano de 1964, apontavam a formação de recursos humanos qualificados para todos os níveis de ensino, conforme relatam Ramalho; Madeira (2005).

A expansão desses cursos, no entanto, só ocorreu na década de 1970, com a instituição do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SANTOS; AZEVEDO, 2009). A produção de teses e dissertações também iniciou nesta mesma década, em 1973, quando se configurou a finalização das primeiras turmas de alunos. Saviani (2006) mapeou em seu estudo as instituições que foram surgindo nesse período. Em 1971, destacou-se a criação de quatro programas de pós-graduação em Educação: o da Universidade de São Paulo-USP, o da Universidade Federal Fluminense-UFF, o mestrado em Filosofia da Educação da PUC- SP, e o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação -IESAE, da Fundação Getúlio Vargas-RJ.

No ano seguinte, conforme assinala ainda Saviani (2006), surge a criação de mais seis novos cursos de pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; na Universidade Metodista, de Piracicaba, e na PUC-RS. Em 1973, a implantação continua, com o mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974, com o Programa da Universidade de Brasília e, em 1975, com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subsequentes. Observamos, então, que não somente o começo da criação das universidades e cursos tem lugar nas regiões Sul e Sudeste, como, também, se distribuem e se ramificam por outros estados dessas regiões.

Esse período inicial de implantação dos cursos de pós-graduação em Educação foi denominado por Saviani (2006) como “período heróico”. O autor assinala que foi preciso criar condições onde não existia, formar um professorado com base nos poucos doutores formados no Exterior e por mestres recém-formados nos cursos pioneiros de mestrado instalados no País. O período heróico é atribuído, também, à falta de livros e de biblioteca adequada para atender às necessidades de uma pós-graduação, pois os professores traziam sua biblioteca de casa, e à criatividade dos envolvidos nesta iniciativa pioneira que acabavam assumiam variadas funções além da docência.

O ano de 1976 é apontado como o período em que se completa a fase de implantação dos cursos *stricto sensu* em Educação e se inicia a sua consolidação, uma vez que é nesse ano que tem início a instalação do nível de Doutorado em Educação no País, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, indicando uma evolução dos cursos de mestrado implantados nestas instituições (SAVIANI, 2006). Nos anos seguintes, foram instituídos mais cursos pelo Brasil, tanto de mestrado quanto de doutorado, como é o caso do curso de Mestrado em Educação da UFC, em 1977. Saviani (2006)

aponta que a CAPES⁹ teve grande participação na consolidação destes cursos por meio do apoio financeiro e do acompanhamento.

Uma das estratégias acionadas pela CAPES tendo em vista esse objetivo de consolidar a Pós-Graduação no país, foi induzir à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. Em decorrência das gestões então realizadas, surgiu na área de educação a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) que realizou sua primeira Reunião Anual em 1978, em Fortaleza, tendo como tema central a questão do mestrado em educação... (SAVIANI, 2006, p.143).

Esse período de expansão e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado em Educação no País coincide com um momento em que o regime militar começava a apresentar sinais de fragilidade e de crise, e a sociedade civil intensificava a luta por uma sociedade democrática, conforme apontam Santos; Azevedo (2009). Este período influenciou, também, o rumo das pesquisas na área. Nosella (2010) traz em seu estudo a relação entre o período histórico e as pesquisas nos cursos de pós-graduação em Educação, demonstrando a grande influência que o período sociopolítico exerceu na temática das pesquisas realizadas nesses cursos.

A organização inicial dos cursos *stricto sensu* em Educação no País deu-se com base em áreas de concentração, tendo por substrato o currículo do curso de Pedagogia. Áreas como Filosofia e História da Educação, Psicologia da Educação, Didática e Metodologia do Ensino faziam parte da estrutura organizacional desses cursos. Essa organização excessivamente fragmentada é atribuída à pouca experiência e tradição em pesquisa da área de Educação. Esse modelo de estruturação, entretanto, foi sendo modificado a proporção das transformações que foram ocorrendo na sociedade (SANTOS; AZEVEDO, 2009) e que influenciaram a criação, posteriormente, de mais cursos e programas, de novas áreas de concentração, de linhas e eixos.

Somente na década de 1990, a CAPES propôs que os programas fossem organizados por linhas de pesquisa, sendo importante que, desde o início, o aluno tivesse um projeto vinculado a determinada linha investigativa. Santos; Azevedo (2009) destacam que esta iniciativa situava a pesquisa como centro de desenvolvimento do curso, facilitando a maior articulação e aproximação entre pesquisadores, bem como a formação de grupos que integrassem estas linhas.

⁹Criada em 1951, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tinha o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". Posteriormente, a CAPES passou a ser denominada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Desde seu início teve como função oferecer suporte às instituições formadoras de docentes e pesquisadores e que, ao longo do tempo, tem sua atuação bastante ampliada. (Fonte: www.capes.gov.br).

Atualmente, os cursos de pós-graduação em Educação no Brasil encontram-se plenamente consolidados, já atingindo a marca dos 44 anos de implantação e em vias de expansão e busca por melhores conceitos junto à CAPES e constantes melhorias em sua qualidade de ensino e produção científica. Em pesquisa no portal da CAPES¹⁰, contabilizamos, até o ano de 2010, a existência de 89 cursos recomendados por essa instituição, reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação e homologados pelo MEC. Desses 89 cursos, 46 são programas, uma vez que oferecem o Doutorado em Educação, além do Mestrado.

A localização desses 89 cursos, porém, encontra-se concentrada em algumas regiões em detrimento de outras, como referido anteriormente. Sousa; Bianchetti (2007) revelam que há um predomínio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas instituições públicas e uma desigualdade na distribuição regional. As regiões Sul e Sudeste concentram o maior número de cursos de pós-graduação em Educação, em relação à Região Norte e Nordeste. A região Sul, embora seja menos populosa que o Nordeste, conta com 25 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, enquanto que o Nordeste só possui 13 cursos de pós-graduação em Educação reconhecidos pela CAPES. A região Sudeste, mais rica e populosa do País, concentra grande parte do total, totalizando 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Estas desigualdades deveriam ser amenizadas com maior incentivo e investimento para a criação de cursos de pós-graduação nas regiões menos favorecidas.

Inúmeros são os desafios a serem enfrentados por esses programas, mas não podemos negar seu crescimento quantitativo e qualitativo e sua relevância para a formação de professores e pesquisadores na contemporaneidade.

A formação em pesquisa nos cursos de pós-graduação em Educação ainda é algo recente, haja vista a sua criação, em meados da década de 1960. Gatti (2005) ressalta que, até o final dos anos 1980, a pesquisa não era o foco dos cursos de mestrado e doutorado. A preocupação central era a criação, consolidação e expansão destes cursos.

A inserção da pesquisa como um dos fundamentos da pós-graduação representou uma mudança profunda dentro do pouco de pesquisa que havia nas instituições. Na mesma década, em 1980, intensificaram-se os debates sobre pesquisa, sentiu-se a necessidade de seu aprimoramento. (SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p.397).

Haja vista a consolidação da pesquisa nos programas de pós-graduação em Educação na década de 1990, entendemos que significativas mudanças aconteceram nesse nível de ensino e consideráveis avanços ocorreram na formação docente com a valorização da

¹⁰ A pesquisa dos dados Estatísticos no Portal da CAPES se deu através da Plataforma GEOCAPES: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/> Acesso em: 02/03/2012.

pesquisa nos cursos de pós-graduação em Educação. Entre essas mudanças, podemos destacar as maiores exigências, supervisão e avaliação da CAPES em torno desses cursos, com a criação de um sistema de acompanhamento e avaliação trienal em que se tem por base a produtividade científica de professores e alunos do curso, bem como o cumprimento dos prazos de defesa, dentre outros aspectos. Conforme adverte Sousa; Bianchetti (2007), porém, os ganhos com essa valorização também são acompanhados de perdas por outro lado. A formação para a docência tornou-se secundária, provocando questionamentos sobre o que o mestrado e o doutorado contribuem para o magistério, uma vez que certas habilidades para docentes não estão privilegiadas na formação do pesquisador.

Corroboramos, entretanto, com André (2006), quando ela sinaliza os benefícios da formação em pesquisa para a docência nesses cursos e esse cuidado com a formação em pesquisa que nos interessa como elemento de investigação desta dissertação, articulada, no caso, aos professores da Educação Básica.

O panorama apresentado permite a inserção dos cursos de pós-graduação em Educação existentes no Ceará, com o intuito de nos aproximar, ainda mais, do nosso objeto de estudo.

3.3 A pós-graduação em Educação no Ceará: surgimento, características e presença de docentes da Educação Básica

Os cursos de pós-graduação em Educação do Ceará surgiram em diferentes épocas e encontram-se atualmente consolidados e em plena atividade. O primeiro curso a aflorar no Estado foi o de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC, no ano de 1977, conforme a Resolução 385/CONSUNI/UFC¹¹. O Doutorado em Educação Brasileira, dessa mesma instituição, foi implantado 17 anos mais tarde, em 1994, após ser aprovado pelo CEPE (Resolução nº 32/93) e CONSUNI (Resolução nº 11/93, de 21/12/93). A integração curricular desses cursos, segundo informações da página eletrônica do programa¹², é pautada pela articulação das atividades de estudo e pesquisa, e busca propiciar a competência científica e profissional de educadores inseridos numa prática transformadora e crítica. Com área de concentração em Educação Brasileira, o curso está estruturado em nove linhas de pesquisa e cada uma delas dividida em eixos temáticos¹³. O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC conta, também, com a

¹¹ Conselho Universitário da UFC. Informações coletadas junto ao endereço eletrônico do curso.

¹² Endereço eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC: <http://hbn.multimeios.ufc.br/moodlepg/>

¹³ As linhas de pesquisa do Mestrado da UFC e seus respectivos eixos temáticos são:

1. Avaliação Educacional: 1.1 Avaliação curricular; 1.2 Avaliação do ensino-aprendizagem; 1.3 Avaliação institucional

participação de 63 professores, que dividem suas atividades no Mestrado e Doutorado em Educação.

Apesar de o curso de Mestrado em Educação da UFC ser o mais antigo do Estado, não foi possível conseguir dados com relação à quantidade de alunos egressos desse curso até o presente ano (2012), uma vez que o próprio sistema de organização dos dados impede um acesso às informações de maneira segura. Os dados são organizados por ano e em pastas, ficando inviável o acesso aos arquivos mais antigos, da época do início do curso. A busca por egressos para participar da nossa pesquisa se deu, portanto, por meio das dissertações e teses disponibilizadas pela biblioteca da Instituição. No período de janeiro de 2006 a dezembro de 2009, detectamos que 137 alunos receberam o título de mestre em Educação na UFC, e 119 alunos receberam sua titulação de doutor em Educação.

Outro curso *stricto sensu* em Educação existente no Ceará é o curso de Mestrado Acadêmico em Educação - CMAE, da Universidade Estadual do Ceará, criado pela Resolução nº 2486/2002–CEPE/UECE, de 6 de dezembro de 2002, com área de concentração em Formação de Professores. As atividades desse curso iniciaram-se em março de 2004, sendo o curso homologado posteriormente por meio da Portaria do CNE nº 1.652, de 3 de junho de 2004. O curso objetiva “formar profissionais da educação reflexivos e críticos, capazes de compreender a prática docente em estreita vinculação com a totalidade social, por meio da articulação entre ensino e pesquisa”¹⁴. O CMAE conta atualmente, no ano de 2012, com a participação de 17 professores, que são divididos em quatro linhas de pesquisas com dez eixos temáticos¹⁵.

2.Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança: 2.1 Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita; 2.2 Educação infantil: práticas pedagógicas e formação de professores; 2.3 Escola e educação inclusiva; 2.4 Práticas lúdicas, discurso e diversidade cultural 3.Educação, Currículo e Ensino: 3.1 Currículo; 3.2 Ensino de Ciências; 3.3 Ensino de Matemática; 3.4 Ensino de Música; 3.5 Formação de professores; 3.6 Tecnologias digitais na Educação 4.Filosofia e Sociologia da Educação: 4.1 Economia política, sociabilidade e educação; 4.2 Filosofias da diferença, Antropologia e Educação; 4.3 Filosofia, Política e Educação 5.História da Educação Comparada: 5.1 História da educação; 5.2 Educação comparada 6.História e Memória da Educação: 6.1 História educacional 7.Marxismo, Educação e Luta de Classes: 7.1 A relação teoria-prática e o problema da transição socialista; 7.2 Ontologia marxiana e Educação 8.Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: 8.1 Educação ambiental, juventude, arte e espiritualidade; 8.2 Educação de jovens e adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade e políticas públicas 8.3 Sociopoética, cultura e relações étnico-raciais 9.Trabalho e Educação: 9.1 Trabalho e Educação. Informações coletadas no endereço eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC: <http://hbn.multimeios.ufc.br/moodlepg/> Acesso em: 29/03/2012

¹⁴ Informações coletadas no endereço eletrônico do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE: <http://www.ced.uece.br/cmae/index.php/programa>. Acesso em 02/12/2011.

¹⁵ As linhas de pesquisa do Mestrado da UECE e seus respectivos eixos temáticos são:

A) Formação, Didática e Trabalho Docente:

Núcleo 1 – Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas

Núcleo 2 – Ensino e suas Tecnologias

B) Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação:

Núcleo 1 – Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação

Núcleo 2 – Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde

Núcleo 3 – Aprendizagem e Subjetividade no Percorso de Formação e Prática Docente

C) Formação e Política Educacional:

Núcleo 1 – Política e Gestão Educacional

Desde sua criação e implantação, o curso de mestrado da UECE titulou 69 alunos¹⁶. A primeira turma de 12 alunos a receber o título de Mestre em Educação data do ano de 2006. O curso, embora ainda recente, alcançou em setembro de 2010 conceito 4 junto à CAPES. Com tal avaliação, deu-se início à estruturação de um curso de Doutorado em Educação, que foi aprovado recentemente na instituição e aguarda pronunciamento da CAPES. A aprovação de mais um curso de Doutorado em Educação no Ceará traz benefícios para a formação de professores e pesquisadores e na elaboração de conhecimento científico de qualidade; além de possibilitar as regiões vizinhas Norte e Centro-Oeste guarida para formação neste nível, e ensejar mais chances aos professores que querem dar continuidade a sua formação acadêmica, então no patamar de Doutorado, uma vez que agora terão duas opções de tentar o ingresso em um curso local, em vez de apenas uma.

A procura, nesta investigação, por professores provenientes da Educação Básica egressos do Mestrado em Educação resultou em um achado inicial de 31 docentes. Esse número demonstra que está havendo uma procura e, portanto, interesse desses profissionais em aprimorar sua prática profissional mediante a formação em pesquisa. A aproximação com esses professores, porém, apresentou uma realidade na qual, muitos deles, ao concluir o Mestrado, deixaram a Educação Básica. Assim, de um total de 31 professores, constatamos 11 deles ainda com atuação efetiva na Educação Básica¹⁷.

Percebemos, portanto, que, embora o contingente de professores da Educação Básica não constitua a maioria dos egressos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Ceará, há uma participação significativa destes profissionais nos mestrados acadêmicos em Educação de Fortaleza. Esse dado sinaliza a busca por melhor formação e aperfeiçoamento da prática pedagógica mediante a formação contínua que concede ao professor, não só da academia, mas no caso das escolas, a chance de um contato maior com a prática da pesquisa em sua formação.

Núcleo 2 – Tecnologias Digitais em Educação

Núcleo 3 – História e Avaliação Educacional

D) Marxismo e Formação do Educador:

Núcleo 1 – O Marxismo como Ontologia do Ser Social e a Relação com o Trabalho, Educação e Formação Humana

Núcleo 2 – Políticas e Paradigmas da Formação Docente no Contexto do Capitalismo Contemporâneo. Informações coletadas no endereço eletrônico do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE: <http://www.ced.uece.br/cmae/index.php/corpo-docente> Acesso em 28/03/2012.

¹⁶ Dado atualizado no período de 1º mês de março de 2012.

¹⁷ Desses professores, 6 são da UECE e 5 da UFC. Os **egressos da UECE** com atuação na Educação Básica são provenientes das seguintes linhas de pesquisa: Formação, Didática e Trabalho Docente (dois professores); Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação (três professores); Formação e Política Educacional (um professor). Os **egressos da UFC** com atuação na Educação Básica são provenientes das seguintes linhas de pesquisa: Avaliação Educacional (dois professores); História e Memória da Educação (dois professores); Trabalho e Educação (um professor).

Podemos inferir, com efeito, que o Mestrado em Educação se configura como um importante meio para formar o docente atuante na Educação Básica, uma vez que vai ao encontro de sua área de concentração, que é a ‘formação de professores’, para que estes possam, cada vez mais preparados na pesquisa, exercer uma prática crítica e transformadora, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

A discussão sobre a pesquisa e suas diferentes compreensões, bem como a importância da formação em pesquisa para a atuação do professor da Educação Básica, merecem uma discussão e aprofundamento, o que é realizado no capítulo seguinte.

4 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: SEU CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO

Este segmento visa a discutir a pesquisa e a sua importância para formação e para a prática do docente da Educação Básica, ao configurar-se como instrumento de melhoria da educação, da formação e da prática profissional desse professor.

Com esse intento, buscamos primeiramente desenhar um campo teórico sobre pesquisa com base no entendimento de Stenhouse, Zeichner e Beillerot, para encaminhar com melhor base as discussões que subsidiaram a temática durante toda a realização desta investigação. A escolha dos três autores decorreu do fato de serem teóricos que se dedicaram a estudar a questão da pesquisa relacionada ao campo da Educação, e por apresentarem concepções diferenciadas, que permitem conhecer diversas perspectivas e entendimentos da pesquisa inserida e aplicada na área educacional.

É importante assinalar que a realização do *estado da questão*, sobre o nosso objeto de investigação, desenvolvido no terceiro capítulo dessa dissertação, forneceu também o suporte nesse campo temático, principalmente com os estudos de teóricos brasileiros por nós mapeados.

De início, apresentamos a compreensão de pesquisa defendida por esses diferentes teóricos, de nacionalidades inglesa, estadunidense e francesa, com vistas a conhecer os diversos enfoques da pesquisa trabalhados por eles e encontrar subsídios para o entendimento que vai ancorar essa investigação. Posteriormente, discutimos a importância da formação em pesquisa para a atuação do professor na Educação Básica e seus principais aspectos e impasses, com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades da prática de pesquisa no contexto da sala de aula nesse nível de ensino.

4.1 O que se entende por pesquisa: em busca de um campo teórico

Para começar, faz-se necessário definir o que é pesquisa, para que possamos visualizar as diferentes ideias e possibilidades desse termo, que vai percorrer todo o percurso investigativo. Segundo o Dicionário Aurélio, a pesquisa pode ser definida como “Investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento”. (FERREIRA, 2008, p. 627). É uma definição que, surgida de um dicionário, nela se ancoram as mais diversas concepções que se possa atribuir a pesquisa, desde as utilizadas no cotidiano da dona de casa, que necessita fazer pesquisa de preços na feira para comprar um produto mais barato, passa pela pesquisa que, comumente, a professora determina como tarefa escolar a ida aos alunos a biblioteca para pesquisar sobre a vida de D. Pedro I, por exemplo,

chegando ao verbete pesquisa de entendimento da academia, como científica, sistêmica e analítica. Apoiando-nos nesse último entendimento, vamos buscar as diferentes visões dos teóricos sobre esse tipo de pesquisa, mas não sem antes, também, registrarmos que até na academia esse entendimento de pesquisa produz discussões, mas por um grupo cada vez menor de professores.

A discussão conceitual sobre pesquisa é muito frequente no meio acadêmico. Os programas de pós-graduação adotam a sua definição acadêmico-científica, uma vez que implica um dos critérios de avaliação pela CAPES do próprio programa, fato que contribui para apaziguar essas polêmicas. Há diferentes definições e perspectivas sobre o termo, bem como diferentes enfoques. A escolha dos autores há pouco citados ajuda-nos a conhecer as distintas maneiras como a pesquisa é estudada e entendida na área da Educação.

Trazemos, nesse tópico, as contribuições dos teóricos como Lawrence Stenhouse, Kenneth Zeichner e Jacky Beillerot. O teórico inglês Stenhouse¹⁸ (1926-1982) antes de seguir carreira acadêmica, foi professor de Educação Básica. Trabalhou em universidades do Reino Unido e na capital da Escócia, Glasgow, e se dedicou a estudar o professor como pesquisador de sua prática, com o objetivo de aperfeiçoamento do currículo e desenvolvimento profissional docente. O teórico inglês publicou diversas obras sobre a relação professor, investigação e currículo, sendo considerado pioneiro na área de ensino e pesquisa, com publicações datando da década de 1960 (DICKEL, 1998). Zeichner¹⁹ é um teórico ianque que desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente, desenvolvimento profissional de professores e pesquisa-ação. Recebeu o título de PhD em Psicologia Educacional no ano de 1976. É professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, Madison, Estados Unidos. Beillerot²⁰ é pesquisador francês e professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris. Dedicou seus estudos à temática formação de professores. Além disso, é organizador da Bienal de Educação em Paris, evento que reúne professores pesquisadores 'expertises' da área.

Dividimos as diferentes concepções desses autores por subtópicos, com a intenção de estabelecer uma caracterização de suas percepções, bem como a origem de suas definições, facilitando posteriormente as reflexões sobre elas. A escolha pela ordem de apresentação dos autores se decorre do início de seus estudos e publicações na área. Com esta explicitação,

¹⁸Informações coletadas no endereço eletrônico: www.pedagogia.com.br/biografia/lawrence_stenhouse.php Acessado em 25/02/2011 e no obra de Dickel (1998).

¹⁹Informações cedidas pelo site:

www.ufmg.br/ieat/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=133&Itemid=312. Acessado em: 25/02/2011.

²⁰ Informação coletada na obra de André (2001).

apresentamos primeiramente o conceito de pesquisa sob a perspectiva de Stenhouse, teórico que mais cedo iniciou seus estudos e pesquisas sobre a temática.

4.1.1 A pesquisa para Stenhouse

Lawrence Stenhouse trabalha o conceito de pesquisa aliado ao desenvolvimento curricular. Esse teórico era contrário à ideia de currículo como instrumento técnico, como uma listagem de conteúdos desenvolvidos pelos professores, para impor aos alunos conhecimentos previamente elaborados (DICKEL, 1998). O entendimento de pesquisa desse autor vai se contrapor a essa lógica da tecnicidade do currículo. Pensando assim, Stenhouse desenvolveu uma proposta curricular com foco nos princípios e valores a serem desenvolvidos, com vistas a democratizar a pesquisa em sala de aula, admitindo a participação dos professores nos projetos de pesquisa que ele desenvolvia.

Stenhouse (2007) define a pesquisa como indagação sistemática e autocrítica, devendo ser baseada na curiosidade e no desejo de compreender; curiosidade sistemática e apoiada numa estratégia, em que as dúvidas sobre os resultados encontrados e acerca das próprias suposições permeiam todo o processo. A pesquisa, nesse sentido, é considerada tarefa cotidiana, indispensável para realização de qualquer atividade ou trabalho.

Esse teórico defendia a premissa de que se deve deixar de acreditar que só é possível obter bons resultados em sala de aula por meio da reprodução e imitação das ideias de outros. Essa concepção traz à tona a importância de o professor realizar pesquisa para embasar suas ações em sala de aula, deixando de lado a velha prática de reproduzismo tão conhecido e debatido na área da Educação (STENHOUSE, 2007). Nessa lógica de compreensão, a pesquisa é aquela desenvolvida na ação, em que teoria e prática estão unidas. Sem essa união, para ele, o professor realiza o seu trabalho sem saber o que realmente está fazendo.

Como o foco de Stenhouse é a pesquisa em sala de aula, realizada pelo professor. Ele alerta sobre a necessidade e a importância desta se encontrar diretamente relacionada com a realidade da sala de aula, para que produza impacto na melhoria da qualidade do ensino. Para Stenhouse (2007), o professor deve ser o centro do processo de pesquisa educacional. A sala de aula, do ponto de vista do cientista, é um laboratório ideal para testar a teoria educacional, em que o professor, sob o prisma do investigador, é considerado o observador participante em potencial em salas de aula e escolas, sendo, portanto, rodeado por oportunidades de investigação.

A pesquisa realizada pelo professor em sua sala de aula, segundo Stenhouse, possibilitaria maior autonomia, sendo uma ferramenta de luta contra o paternalismo e a autoridade

suportada por esse profissional. Essa emancipação vem por meio do aperfeiçoamento da prática e de seu autogerenciamento, possibilitada pela pesquisa. O mais importante, no entendimento do autor, nesse caso, é a mudança do currículo a ser empreendida por esses professores, que, com o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão e análise de seu exercício, são capazes de elaborar um currículo para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, de sua prática.

Stenhouse (2007) reconhece, no entanto, que há várias objeções, vindas da comunidade acadêmica, no concernente à realização de pesquisas em sala de aula. Dentre essas discordâncias, o teórico aponta que os pesquisadores consideram que os professores têm pouco domínio teórico, o que prejudica a qualidade dos resultados das pesquisas. Ele pondera, no entanto, dizendo que o maior obstáculo para a realização de pesquisa pelos professores não reside nessas objeções dos pesquisadores acadêmicos, e sim na falta de tempo e sobrecarga de trabalho, tão inerente à profissão docente, atrelada também a uma estrutura organizacional e hierárquica que dificulta o desenvolvimento de pesquisa na ambiência escolar.

A sobrecarga de trabalho do professor e as possibilidades de realizar pesquisa abordada por Stenhouse, também foram objeto de estudos de pesquisadores brasileiros, ao indicarem que, para desenvolver pesquisa na escola é preciso haver condições de trabalho, formação e uma jornada laboral que possibilite essa articulação. Encontramos essas discussões nos estudos de Lüdke (2001b) e André (2001), pesquisadoras brasileiras que se dedicam a temática da pesquisa na formação e na prática do professor. Stenhouse, portanto, antecipa em seus estudos questões que, tempos depois, foram alvos de debates de investigadores brasileiros.

Como podemos perceber, a pesquisa defendida por Stenhouse é contrária a noção de busca científica baseada nos princípios da tradição experimental e analítica das Ciências, o chamado paradigma clássico. Stenhouse era adepto do enfoque naturalista de observação, “em que permite a descrição das capacidades dos atores envolvidos, expondo as raízes da investigação, submetendo a crítica á luz de critérios práticos”. (DICKEL, 1998, p.53).

A pesquisa entendida e idealizada por Stenhouse é aquela desenvolvida pelo professor em sala de aula, que tem como foco principal a mudança do currículo²¹, por via do qual o conhecimento é transmitido nas escolas. Essa mudança exigia que os professores

²¹ “Vale considerar que Stenhouse entende o currículo não como um projeto, mas como o que ocorre em sala de aula, como processo. O currículo exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, já que tem em vista o processo de ensino/aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada aluno. No seu entender, trata-se de um meio através do qual o professor aprende, semelhante a um artista, a arte de ensinar mediante o exercício de seu próprio ‘que fazer’.” (DICKEL, 1998, p. 46 e 47)

modificassem suas práticas à luz de suas reflexões, para que assim pudessem elaborar um currículo em consonância com sua prática.

Essa compreensão de pesquisa, expressa por Stenhouse, ficou conhecida como pesquisa-ação. Comumente adotada na pesquisa social, passou a ser conhecida também na área educacional, por iniciativa desse teórico. Na pesquisa-ação, o ato de pesquisar visa a beneficiar sujeitos que não fazem parte da comunidade investigadora (DICKEL, 1998). O benefício, nesse caso, é a melhoria do ensino, da aprendizagem e da prática profissional dos professores envolvidos. Trata-se de uma pesquisa que se pode considerar mais do tipo interventivo e não tão fácil de ser conduzida, pois exige conhecimentos e habilidades do pesquisador, experiência em pesquisa e tempo disponível para sua realização. Nessa perspectiva da pesquisa-ação, encontramos, também, o teórico Kenneth Zeichner, com seus estudos, que abordamos no tópico seguinte.

4.1.2 A pesquisa para Zeichner

A pesquisa é trabalhada por Zeichner na perspectiva de transformação social, mudança da realidade, reflexão crítica e movimento político de mudança da estrutura educacional e das condições de trabalho do professor. Esse movimento de transmutação social deve ser alcançado, conforme enfatiza o teórico estadunidense, por meio da pesquisa-ação em sala de aula. A pesquisa-ação, também desenvolvida por Stenhouse, ganhou significação nos estudos de Zeichner.

Zeichner; Diniz-Pereira (2005, p. 65) definem pesquisa-ação de maneira bem ampla, como sendo “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre suas próprias práticas”. Desse modo, a pesquisa trazida por Zeichner é aquela desenvolvida pelos professores em suas salas de aula para a mudança, não só da prática, do currículo e da melhoria do ensino, como também para a transformação social. Segundo exprimem esses autores, a transformação social ensejada pela pesquisa-ação, nesse entendimento, vem: com a melhoria da formação profissional e, por conseguinte com a melhoria dos serviços prestados em Educação, Saúde, etc; na potencialização e controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos; na possibilidade de influenciar as mudanças institucionais nos respectivos locais de trabalho; na contribuição para que as sociedades se tornem mais democráticas e mais decentes para todos (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005).

O movimento em torno da expressão pesquisa-ação ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, como *slogan* das reformas educacionais ao redor do mundo, juntamente com as dicções prática reflexiva e profissional reflexivo. Esse movimento da pesquisa-ação, segundo Zeichner; Diniz-Pereira (2005), possibilitou o reconhecimento de que os professores produzem

teorias que os ajudam a tomar decisões em sua prática e podem ser interpretadas também como uma reação ao modo de ver do professor como técnico e passivo, apenas reproduzidor das ideias e reformas vindas 'de cima'. Os teóricos ressaltam, ainda:

[...] a participação dos profissionais e, mais especificamente, dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em 'consumidores' mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades. Isso pode acontecer porque esses sujeitos passariam a compreender melhor como tal conhecimento é produzido nos meios acadêmicos. (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

A pesquisa-ação, para esses autores, é propiciadora do desenvolvimento crítico e reflexivo acerca do conhecimento produzido na academia, o que possibilita a avaliação sobre o emprego de certas teorias em sua ação profissional. Além desses benefícios destacados, outros são apontados pelos autores para inclusão da pesquisa dos educadores como uma das formas mais eficientes para formação profissional. Entre eles, está o argumento de que os professores são melhores no que fazem por meio da condução de investigações sobre as próprias práticas e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos será melhor. Outro importante argumento é que a pesquisa dos educadores estimularia mudanças na cultura e na produtividade das escolas, além da possibilidade de aumentar o *status* da profissão de magistério na sociedade.

Conforme frisa Zeichner (2002), a pesquisa-ação fornece aos professores em formação o engajamento na análise da própria prática de ensino, para que essa análise sirva de base para um melhor aprofundamento das dimensões sociais e políticas da profissão professor. Esse grau de conscientização, alcançado pelos professores em formação, por meio da pesquisa-ação, possibilita o estabelecimento de um compromisso com a mudança social em sua prática de sala de aula, ou seja, há um componente político que se evidencia nessa compreensão de pesquisa desse teórico.

Além desses aspectos de transformação social e melhoria da prática docente, que a pesquisa-ação pode possibilitar, Zeichner se preocupa também com outro importante ponto que é a segregação das pesquisas ocorridas entre professor-pesquisador e o pesquisador acadêmico (ZEICHNER, 1998 e LISTON; ZEICHNER, 2003). Na inteligência desse teórico, a cisão entre os dois é tão evidente que ambos não se reconhecem como elementos de um mesmo processo de educação. Há um receio, por parte dos professores-pesquisadores, das intervenções dos acadêmicos nas escolas, pela constante redescrição negativa sobre suas práticas e pelo uso de uma linguagem pouco acessível aos professores. Por outro lado, os acadêmicos ignoram e não reconhecem o trabalho docente dos que estão em sala de aula como pesquisa produtora de conhecimento (ZEICHNER, 1998). O problema também foi suscitado por Stenhouse (2007),

quando expressou as discordâncias da comunidade acadêmica em relação à pesquisa realizada por professores, como apresentamos no subtópico anterior.

Mais uma vez, as discordâncias e opiniões contrárias entre escola e universidade foi alvo, também, do estudo de Menga Lüdke, que realizou uma investigação em que pesquisadores acadêmicos avaliaram os trabalhos produzidos pelos professores da Educação Básica. Essa pesquisa foi apresentada no capítulo 3 desta dissertação, que trata sobre o Estado da Questão.

Para Zeichner, é necessária maior articulação entre o conhecimento produzido na universidade e o saber edificado pelo professor-pesquisador, para que os resultados possam ser aproveitados na melhoria da produção do conhecimento de ambas as instituições. Essa maior articulação, decerto, virá para melhorar a prática dos professores que estão em sala de aula, na escola ou na universidade, uma vez que há uma queixa do distanciamento entre o conhecimento produzido nas universidades e as condições objetivas de trabalho nas escolas e a constante atitude de ignorar o processo de produção de conhecimento realizado pelos professores-pesquisadores (LISTON; ZEICHNER, 2003).

Essa articulação entre escola e universidade, no entanto, não foi alvo diretamente dos estudos de Stenhouse, já que esse teórico dedicava sua atenção à pesquisa realizada pelos professores em sala de aula, visando a uma reformulação curricular. Embora a concepção de pesquisa dos dois teóricos encontre pontos em comum, há entre eles a priorização de aspectos diferenciados, como foi possível perceber. Enquanto Stenhouse tem foco no currículo, Zeichner volta sua atenção para uma prática dirigida para a transformação social por meio da pesquisa; ou seja, a compreensão do que é pesquisa é percebida em sentido mais situado (curricular) com Stenhouse, e auferi uma complementação e um olhar mais amplo de Zeichner, com um viés político de transformação social.

Haja vista o que foi apresentado, a pesquisa a que Zeichner dedica atenção é aquela desenvolvida pelos professores em suas salas de aula para uma melhoria do ensino, desenvolvimento profissional docente e avanço na formação desses profissionais. Essa prática, como já foi mencionado, recebe a denominação de pesquisa-ação. A pesquisa-ação, no entanto, segundo esse teórico, seria mais bem desenvolvida se houvesse a colaboração com os pesquisadores acadêmicos, que, em trabalho colaborativo, auxiliariam os professores em suas pesquisas e ainda possibilitariam a produção de estudos mais aproximados a realidade escolar e as necessidades dos professores. A produção de pesquisas acadêmicas distante da realidade escolar é a principal reclamação dos professores que estão em sala de aula, ponto de destaque nas reflexões de Zeichner.

Não encontramos, contudo, apenas concepções de pesquisa diferentes, mas complementárias, como as concebidas por Zeichner e Stenhouse. Beillerot reúne diferenças mais contingentes em relação a estes dois autores. Isto é possível perceber na discussão que fazemos a seguir.

4.1.3 A pesquisa para Beillerot

O termo pesquisa, para Beillerot, envolve uma suposição de sentidos, equívocos e convivências. Sob a perspectiva acadêmica, remete à ideia de produção de conhecimento científico, rigorosidade de produção e comunicação dos resultados (BEILLEROT, 2001). Esse autor garante que, no âmbito da universidade, a pesquisa ou é científica ou não é considerada pesquisa. Podemos dizer, contudo, que, fora desse padrão, não podemos denominar um esforço empreendido como pesquisa? Eis por que definir pesquisa se configura como uma tarefa que exige cuidado, uma vez que diz respeito a pessoas nas suas dimensões afetivas e sociais, e, nesse caso, deve ser feita sem ilusões e com muita disciplina.

A noção de pesquisa expressa por Beillerot (2001) é empregada em vários campos de práticas sociais, pois o lugar comum de seu uso se constitui no esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento. Assim, Beillerot assinala que a pesquisa é resultado de

[...] um esforço mental assim como de um esforço de ações, significando com isso que se exclui da pesquisa aquilo que é encontrado por acaso ou por intuição: nem toda descoberta poderá ser relacionada com a pesquisa (BEILLEROT, 2001, p. 72).

Essa concepção de pesquisa — utilizada pelo senso comum e trazida também pelo dicionário Aurélio, discutida no início desse texto — não é entendida como pesquisa para esse teórico, que diretamente esclarece sua posição no que tange à conceituação da ideia. A noção de pesquisa científica é trazida por Beillerot como um movimento ainda recente, uma vez que se impõe na década de 1930 e se fortalece no segundo pós-guerra; ou seja, as investigações produzidas anteriormente não se configuram como pesquisa científica, recebendo a denominação de estudos ou de trabalhos (BEILLEROT, 2001). O que nos parece bastante interessante e inovador é que, assim entendendo, Beillerot encontra apoio para esse seu entendimento diferenciado de pesquisa, no caso, na academia, distinguindo *o que é* estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador.

De outra forma, o autor diferencia em seu estudo o que é estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador. O estar em pesquisa, para ele, é toda pessoa que está refletindo sobre os problemas e dificuldades que encontra e, ainda, a respeito dos sentidos que tenta

descobrir, seja na vida pessoal ou social. Uma terapia, um debate reflexivo com outras pessoas caracteriza o estar em pesquisa, o que é uma característica, um momento de busca por soluções individuais. O fazer pesquisa já se define pela busca de meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-la. Beillerot, porém, não deixa claro aonde se faz o uso de tal expressão, podendo ser tanto na academia quanto no campo pessoal. Por fim, ser pesquisador difere e se distancia dos outros dois conceitos, pois é um *status* e reconhecimento dos pares, que vêm por intermédio da constância na produção de pesquisa. Essa concepção de Beillerot possui uma aproximação ao contexto atual. No Brasil, por exemplo, o Pesquisador Sênior²² é um *status* concebido pelo CNPq²³ ao pesquisador pela qualidade e constância de suas publicações.

Esse entendimento de Beillerot sobre pesquisa, posteriormente é cooptado por Lüdke (2009), que o aproveita na identificação da circunstância encontrada em um grupo de professores da Educação Básica, sujeito de sua investigação, que produziram trabalhos científicos e enviaram suas publicações para serem apreciadas por pesquisadores reconhecidos dentro do conceito de Beillerot. A autora, por sua vez, identifica o fato que os professores participantes encontram-se no estágio denominado por Beillerot como estar em pesquisa.

Voltando às posições de Beillerot (2001), para que um trabalho seja reconhecido como pesquisa, é necessário atender a algumas exigências. Ele enumera em seu estudo três critérios mínimos para que se possa considerar uma pesquisa. O primeiro deles aponta que, para ser reconhecida como tal, é preciso haver a produção de conhecimentos novos. Para o autor, um conhecimento é considerado novo quando é assim admitido pela comunidade mais autorizada para sustentar esse tipo de julgamento. O segundo critério definido consiste na produção rigorosa de encaminhamento, o que significa um caminho adotado pelo pesquisador que seja suficientemente sistematizado para ser reproduzido. Rigor e racionalidade devem ser medidas adotadas para garantir uma pesquisa. O terceiro critério mínimo refere-se à comunicação de resultados. Não pode ser considerada pesquisa uma produção que não foi socializada, discutida e refletida sobre os seus resultados com terceiros. Nesse sentido, a publicação em eventos, periódicos e revistas é condição *sine qua non* para o pesquisador validar sua investigação e sua posição na qualidade de pesquisador.

²²O Pesquisador Sênior (PQ-Sr) é um reconhecimento dado em forma de um pagamento de Bolsa, por um período de 60 meses, para aqueles pesquisadores que se mantêm ativos no desenvolvimento de pesquisas científicas e/ou tecnológicas e na formação de pesquisadores em diversos níveis. Informações coletadas no endereço eletrônico do CNPq: www.cnpq.br

²³O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no País. Informações coletadas no endereço eletrônico do CNPq: www.cnpq.br

Conforme podemos perceber, a pesquisa para Beillerot segue um viés mais técnico de procedimentos sistemáticos e rigorosos, diferente de Stenhouse e Zeichner. É interessante, no entanto, conhecermos essa concepção, visto que abre espaço para pensarmos seu entendimento diferenciado em contextos mais internos e circunstanciais, ou como uma disciplina científica, articulando as terminologias por ele utilizadas aos comportamentos e atividades assumidas pelos professores na academia.

Portanto, os três autores apresentados possuem concepções de pesquisa que direcionam para aspectos peculiares. Stenhouse tem uma concepção de pesquisa voltada para a prática de sala de aula do professor para uma melhoria do ensino por meio da reformulação curricular e a realização da pesquisa-ação. Embora haja essa perspectiva, encontramos, nesse autor, um enfoque em aspectos sistemáticos da realização da pesquisa sem os ritos e a neutralidade da pesquisa positivista clássica. Para ele, a pesquisa realizada pelo professor, é claro, tem o seu rigor e deve seguir procedimentos e técnicas para que aconteça, mas com características interventivas e movidas pela compreensão e não aferição. Já em Zeichner, encontramos uma abordagem da pesquisa-ação mais ampla, voltada para uma mudança social, caracterizada por um viés mais político, uma vez que ele promove uma mudança na estrutura de trabalho do professor e da sua atitude perante a sociedade, embora a perspectiva do rigor e principalmente da compreensão seja o carro forte e não a explicitação.

As concepções de Stenhouse e Zeichner encontram-se e complementam-se e ainda focam sua atenção na realização da pesquisa pelo professor da Educação Básica, em que há um direcionamento para a sala de aula, o currículo, a escola, a transformação do ensino e da prática docente. Diferenciando dessas perspectivas de tipos de pesquisa ou entendimentos, Beillerot dedica atenção aos procedimentos técnicos e científicos da realização da pesquisa, sem focar sua atuação na Educação e no trabalho do professor. Visualizamos a ideia desse autor envolta nos muros da universidade e do pesquisador acadêmico, contrapondo ao pensamento de Stenhouse e Zeichner.

Considerando os três autores aqui trabalhados, percebemos que eles ainda exercem influência nos estudos de vários pesquisadores brasileiros interessados pelo campo e pela área de educação, conforme foi expresso algumas vezes nesse e nos subtópicos anteriores. Escolhemos alguns desses teóricos brasileiros, uns presentes, inclusive, no mapeamento do Estado da Questão, para apresentar a concepção de pesquisa por eles trabalhada, e também poder encontrar os *links* com Stenhouse, Zeichner e Beillerot.

4.1.4 A pesquisa para alguns teóricos brasileiros - contraposições e influências

Exibimos nesta seção a ideia de pesquisa de importantes teóricos brasileiros que se dedicaram à temática, encontrando as contraposições e as influências de pensamento com Stenhouse, Zeichner e Beillerot, clássicos há pouco discutidos. Dentre os que escolhemos para desenvolver nossa reflexão, destacamos Gatti (2002), Demo (1999), André (2001) e Lüdke (2009). Entre muitos outros teóricos que estudam a temática, esses nos parecem que se dedicam com maior frequência ao tema.

A pesquisa para Gatti (2002) recebe diferentes significações, dependendo de onde ela se encontra. No âmbito do cotidiano, no dia a dia, a autora pondera que estamos sempre pesquisando para obter informações, para solucionar algum problema, no esclarecimento de dúvidas, para aumentar o nosso conhecimento ou tomar uma decisão. Essa noção de pesquisa, voltada para o senso comum, nas atividades diárias, também foi alvo de atenção de Beillerot (2001), quando definiu o estar em pesquisa.

Na ambiência científica, Gatti (2002) assevera que a pesquisa deve apresentar certas características específicas, ponderação essa, também, feita por Beillerot (2001), porém, apesar de ter características específicas, Gatti (2002) exprime que não há um modelo de pesquisa científica para ser desenvolvido. Para essa autora, o conhecimento científico,

[...] se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria de regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico. (p.11).

A autora, portanto, ao mesmo tempo em que se aproxima da concepção de Beillerot, ao definir a pesquisa sob a concepção do senso comum e do científico, se diferencia deste ao defender o argumento de que não há um só método científico para desenvolver pesquisa, e o método deve levar em consideração a subjetividade do pesquisador. Embora Gatti (2002) reconheça que há certas características específicas na pesquisa científica que devem ser levadas em consideração para evitar erros, excessos, resultados e conclusões inválidas, acredita na importância de o pesquisador dar seu tom à pesquisa, por via da sua criatividade e subjetividade sem se deter rigidamente em modelos e padrões preestabelecidos em manuais de pesquisa.

Saindo dessa concepção que aborda a pesquisa como senso comum e científico, Demo (1999) traz sua concepção de pesquisa mais ampliada, aliada à atividade do ensino e transcendendo esta. Esse autor defende a ideia de que a pesquisa deve ultrapassar os muros da universidade e da sofisticação instrumental.

É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora. (DEMO, 1999, p.9).

Demo (1999) exprime sua posição sobre pesquisa se aproximando da concepção de Stenhouse e Zeichner, quando a concebe na perspectiva que leva em conta a ação em sala de aula; uma ação também concebida como atitude política, condição de consciência crítica, elemento necessário de toda proposta emancipatória (DEMO, 1999). As ideias de emancipação e criticidade permeiam o pensamento de Demo, e de Stenhouse e Zeichner. A grande marca desse autor, no entanto, é sua tese de entendimento da pesquisa como princípio científico e educativo. Para ele, ensino e pesquisa são indissociáveis. Quem ensina precisa pesquisar, e quem pesquisa precisa ensinar. Professor que apenas ensina não pode ser considerado como tal, e pesquisador que só pesquisa é considerada como “elitista explorador, privilegiado e acomodado”. (DEMO, 1999, p.14).

Demo (1999) ilustra a pesquisa como princípio científico, tomando como exemplo a formação acadêmica desenvolvida na universidade. Para ele, é preciso que se acabe com as imitações de padrões externos de universidade, e a excessiva burocratização funcional, o atraso didático e o distanciamento elitista. A pesquisa como princípio científico, portanto, situa as universidades no caminho das expectativas sociais nela depositadas. Para isto, ele agrega algumas questões importantes e necessárias para que a universidade cumpra o seu papel. Dentre elas, destacamos a necessidade de se ter um professor pesquisador, com a capacidade de estabelecer diálogo com a realidade, que tenha sua bagagem de pesquisa e possa despertar essa noção em seus alunos, motivando-os para essa atividade. Essas posições, decerto, podem contribuir para uma formação na qual os alunos possam desenvolver um espírito questionador, reflexivo e autônomo, ajudando-os a elaborar opinião própria, sem apenas reproduzir as ideias transmitidas pelos ditos ‘detentores do saber’. Para Demo (1999), o ensino sem pesquisa ‘degrada a atividade ao patamar da mera reprodução imitativa’.

Além disso, Demo (1999) impõe, também, a importância e necessidade de aliar teoria e prática na universidade, em que toda prática precisa ser teoricamente elaborada. Casando com a posição do professor pesquisador e a articulação entre teoria e prática, é ressaltado, por esse autor, o fato de que a avaliação entre em consonância com o posicionamento emancipador, crítico e produtivo. Para isto, a melhor forma, segundo Demo, é a de avaliar a aprendizagem dos alunos, que deve acontecer por meio da motivação da produção científica, em que o estudante enfrenta o desafio de crescer por si.

A discussão da pesquisa como princípio científico, porém, não se limita aos muros da universidade, usada pelo autor para melhor ilustrar sua tese. Demo (1999) também defende a pesquisa como princípio educativo. E se utiliza da Educação Básica e do professor que nela atua para explicitar esse seu entendimento. Para ele, a pesquisa deve começar ainda na pré-escola, por meio de uma atitude de questionamento criativo do professor, que pode recorrer a teorias para melhor compreender sua prática e a infância com quem trabalha. Nesse espaço de aprendizagem, também se deve deixar de lado o caráter transmissivo e imitativo de informar os alunos.

Para o autor, esse desafio deve ser enfrentado pelo professor que deve criar o hábito de elaborar sua aula com mão própria, ou que, pelo menos, inclua nelas sínteses pessoais para fugir desse caráter reprodutivista do ensino, tão comum no ensino básico. Além de criar esse hábito, o professor deve, também, motivar seus alunos a fazer elaborações próprias como meio de minimizar o analfabetismo político dos alunos.

O professor de verdade motiva o aluno a dominar a escrita e a leitura como instrumentação formal e política do processo de formação do sujeito social e emancipado. A finalidade não é, de si, ler e escrever - para assinar o nome, copiar ordens, reproduzir parâmetros impostos - mas ler e escrever para poder ocupar espaço próprio na sociedade, fundar caminhos da consciência crítica, chegar a projeto próprio de desenvolvimento. (GADOTTI, 1989, citado por DEMO, 1999, p.87).

A dúvida metódica está sempre presente como levantamento dos porquês, como etc., que leva a semear os caminhos de consciência crítica. Nesse raciocínio, a pesquisa como princípio educativo, portanto, deve permear toda a formação escolar e acadêmica da pessoa. O professor deve estar consciente da importância de superar o caráter técnico do ensino e buscar desenvolver uma atitude crítica, criativa e investigativa, incentivando a criação de seus alunos e a emancipação destes. Essa atividade contribuirá, por certo, para um ensino mais politizado e menos alienante.

Conforme foi possível observar, a concepção de Demo (1999) vai ao encontro de questões políticas de transformação social e do ensino. Percebemos, nesse caso, influências do pensamento de Zeichner com o viés político de transformação social, e também de Stenhouse, porquanto exige do professor uma reformulação curricular para adequar o ensino integrado com a pesquisa. Vai ainda mais além, pois almeja e registra a emancipação do aluno e do professor nesse caminho.

Nem todos os pesquisadores, entretanto, caminham nesse entendimento de Demo. Para alguns, a integração de ensino e pesquisa exige uma transformação no preparo docente, para que capacite os professores para atuar nesse sentido, e nas políticas educacionais que ofereçam melhores condições de trabalho para o professor atuar. É o caso da concepção de

André (2001), que reconhece a importância do trabalho com a pesquisa, mas exige uma posição mais realista a respeito das condições de trabalho docente nas escolas brasileiras, para que isto aconteça — tema que voltamos a discutir no final deste escrito.

André (2001) enxerga a pesquisa como uma atividade complexa, que exige a produção de conhecimentos, coleta e análise de dados sistemática e rigorosa, aproximando-se, em certo sentido, da acepção de Beillerot. No âmago dessa definição, a autora pondera que a pesquisa é de realização difícil em sala de aula, em virtude das demandas do trabalho docente. Essa autora prefere postular a importância de o professor ter um espírito investigativo que o ajude a “elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente” (ANDRÉ, 2001, p.59), como mecanismos para, por exemplo, uma prática exitosa em sala de aula e fora dela.

Em contraposição ao que defende André (2001), sobre a inviabilidade de realizar pesquisa na Educação Básica, Lüdke (2009) assegura que há possibilidades efetivas para que o professor realize pesquisa na escola básica. Essa autora defende, também, a noção de que não se deve segregar pesquisa científica daquela realizada na escola básica. E, nesse sentido, assinala:

É arriscado e simplificador aceitarmos para a pesquisa feita na escola básica uma classificação exclusiva, pois ela poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para a sua função de produção do conhecimento sobre problemas que pedem soluções. (LÜDKE, 2009, p.17).

Afinando-se, também, a compreensão de Beillerot, Lüdke reporta-se à pesquisa como tendo acepção única, a científica, que produz conhecimentos novos e exige procedimentos sistemáticos e rigorosos, como o autor defendeu em seus estudos. Apesar de reconhecer que precisa de melhores condições conducentes à prática da pesquisa na escola básica, Lüdke não considera que essas dificuldades impeçam completamente essa atividade, uma vez que em seu estudo sobre ‘pesquisa de professores na escola básica’ ela submete à avaliação investigações produzidas por esses docentes, a fim de classificá-las ou não como pesquisa científica, o que ela defende que sejam.

Essas são algumas das concepções dentre os muitos teóricos que se dedicam à pesquisa e à temática da pesquisa na prática do professor. Percebemos que, apesar destas compreensões receberem influências dos três teóricos apresentados (Stenhouse, Zeichner e Beillerot), elas tomam formas e aspectos peculiares, talvez pela realidade brasileira onde são pensadas.

É com base nos múltiplos olhares e influências teóricas expressas nesses subtópicos, que, também, exprimimos a nossa perspectiva sobre a ideia de pesquisa que norteou nossa investigação.

4.1.5 Nossa perspectiva sobre pesquisa: a opção conceitual da investigação

Conforme foi possível perceber, a ideia de pesquisa dos teóricos clássicos, em alguns momentos, se distancia da realidade brasileira, o que é esperado, já que esses teóricos se encontram em contextos de países da Europa e Estados Unidos, distintas do Brasil. A concepção de pesquisa, dos teóricos brasileiros, demonstra, muitas vezes, influências desses e também de outros teóricos clássicos, mas essas concepções, por sua vez, estão adequadas e voltadas para a realidade nacional, embora em alguns momentos elas também se distanciem.

A concepção que nos guiou se aproxima da ideia de pesquisa trazida por Zeichner, que adota a prática de pesquisa como uma atitude política, de reflexão e transformação social, no sentido de melhorar o ensino e a prática profissional do professor. Nesses aspectos, nos identificamos com o entendimento desse teórico, que se aproximam, também, das concepções dos teóricos brasileiros Demo e Marli André, ao oferecerem suporte para o nosso entendimento de pesquisa. Em Demo, acreditamos que é importante a pesquisa permear todo o ensino básico de modo a despertar a curiosidade, a reflexão, e ter em vista o componente político, o que também está presente em Zeichner. Em André, entendemos que, embora seja importante e essencial a pesquisa na escola pelos próprios professores, é preciso, no entanto, para a autora, que haja investimento na formação destes docentes, tendo a pesquisa espaço e importância na grade curricular dos cursos; condições de trabalho, carga horária e salário, para que o professor possa investir nessa prática. Além disso, a autora se refere à importância de se adotar a posição investigativa na prática docente, a fim de possibilitar mudanças e resoluções de impasses presentes na docência. Esse entendimento assumimos e defendemos como também uma das finalidades da pesquisa na sua relação com o ensino.

É sustentada no aporte teórico de Zeichner, Demo e André que embasamos nossa compreensão de pesquisa, em que a melhoria da prática e a transformação social ganham um viés político, e a atitude investigativa também se faz condição *sine qua non* para o papel social desempenhado pelo professor da Educação Básica, o qual deve ser despertado no seu aluno. A escolha desses autores, no entanto, não limitou nossa perspectiva, nem a enquadrou em uma moldura, uma vez que nos utilizamos, também, dos demais teóricos aqui estudados para embasar nossa argumentação teórica e análises.

A discussão sobre pesquisa e professor da Educação Básica, no entanto, não se limita aos seus aspectos teóricos e conceituais. Ela é permeada de um aspecto prático, que se reflete no cotidiano do trabalho docente. É sobre essas questões que discutimos no tópico a seguir.

4.2. O que acontece em termos de pesquisa: seu campo prático

Neste texto, discutimos a pesquisa nos seus aspectos práticos, ou seja, na formação acadêmica e no trabalho docente — nesse caso — na escola de Educação Básica. Debates no primeiro momento a importância da pesquisa na formação do professor, tendo como base os estudos coletados principalmente no capítulo 3 desta dissertação, que trata do Estado da Questão e, precisamente, nos estudos de Lüdke e André (2001). No segundo momento aportamos as condições e possibilidades dos professores atrelarem a pesquisa em sua sala de aula, com suporte nos estudos dos teóricos que estão próximos à realidade educacional brasileira. Essas discussões têm por objetivo aproximar, ainda mais, do objeto de estudo e embasar as análises dos dados coletados durante o trabalho de campo.

4.2.1 A pesquisa na formação docente: por que é importante?

A valorização da pesquisa como componente curricular da formação docente, segundo André (2001) inclui-se no movimento recente que ganhou força na década de 1980 e cresceu na década de 1990. No Brasil e no Exterior, vários estudos se dedicaram a abordar a questão da pesquisa na formação do professor, como Demo (1994), Lüdke (1993), André (1994), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Zeichner (1993), Stenhouse (1984), Elliot (1996), entre outros. Esses estudos e estudiosos, conforme André (2001) destaca, têm em comum a valorização do vínculo entre teoria e prática na formação docente, o reconhecimento da importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica para a melhoria da prática e a atribuição, ao professor, do papel ativo no próprio desenvolvimento profissional.

A contribuição da pesquisa nos processos formativos é inegável, pois a prática investigativa possibilita “a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógicos...” (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p.1233). Os alunos que na graduação realizam pesquisa são capazes de ter uma visão mais crítica do mundo, além de aprender a trabalhar em equipe e ter uma inclinação maior à autoaprendizagem, utilizando os conhecimentos que adquiriram na resolução de problemas, tanto no âmbito profissional quanto no social (PADILHA; CARVALHO citado por NÓBREGA-THERRIEN et al, 2009).

A inclusão da pesquisa nos currículos das licenciaturas, portanto, trará, seguramente, vantagens e benefícios para o professor em formação, possibilitando ampliar seu volume de ações, porquanto é possível que ele poder desenvolver habilidades que permitam melhorar o ensino e garantir maior autonomia com o seu trabalho. O modelo de formação docente para Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003, p.25) “deve considerar três condições básicas da atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica”. Parece que ainda não é realidade em nossos cursos, embora “Esses três componentes, articulados com um sistema, contribuam para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor”.

Apesar dos visíveis benefícios oriundos da pesquisa na formação do professor, ela ainda não recebe a devida importância nos cursos de graduação, posição também assumida por Nóbrega-Therrien, Cruz; Andrade (2009), quando assinalam haver uma crença de que o mister da produção do conhecimento científico seja exclusividade dos cursos de pós-graduação, contribuindo para o escasso trabalho com pesquisa nos cursos de graduação. As autoras enfatizam, ainda, que o ensino da pesquisa nos cursos superiores deve ser de responsabilidade da instituição e do curso, e a ausência desse elemento do currículo fazem com que os alunos tenham mais dificuldades no campo prático para a resolução de problemas, dificultando, também, uma ação apoiada na reflexão, para não dizer, também, da adoção de um comportamento investigativo por parte destes.

As dificuldades de inclusão da pesquisa nos currículos dos cursos de licenciaturas, conforme ressaltam Oliveira et al (2005), decorrem, dentre outros fatores, da visão equivocada dos próprios docentes sobre a importância dessa prática para os futuros professores. Em pesquisa realizada com docentes dos cursos de licenciaturas, Oliveira et al (2005) constatam haver uma crença de que a pesquisa científica é aquela desenvolvida com o rigor e precisão em um laboratório, enquanto a pesquisa voltada para o professor em formação é algo totalmente direcionado para o cotidiano da sala de aula.

Esse impasse de concepções e dúvidas, apontado por Oliveira et. al (2005), a respeito da importância da pesquisa para a formação docente, pode comprometer a adoção de práticas de pesquisa nos cursos, podendo ser limitada, quando muito, apenas para o momento da elaboração da monografia. Os professores em formação, conseqüentemente, teriam sua capacidade de pesquisar restrita, e poderiam não desenvolver as habilidades, já citadas em texto anterior, decorrentes de uma formação em pesquisa mais efetiva durante a formação inicial.

Beillerot (2001) pondera, nesse sentido, que não se pode afirmar com objetividade que a pesquisa formaria profissionais mais competentes. Isto porque não há muitos estudos que demonstrem, por exemplo, que um docente formado pela pesquisa possua mais qualidades do

que aquele que não teve essa formação. O autor justifica, no entanto, sua opinião sobre a importância da pesquisa na formação, acentuando que

O contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado. A pesquisa é a prova permanente de que muitas outras coisas em educação nos escapam, o que deveria, assim, nos tornar circunspectos, prudentes e abertos a novas compreensões. A pesquisa seria suscetível de formar jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como o cuidado de responder com elegância às situações encontradas (BEILLEROT, 2001, p.88).

Ante argumentos tão contundentes, assinalamos que é pela suscetibilidade de formar professores críticos, com capacidades de análise e investigação, que a pesquisa se integra como componente imprescindível a ser considerado na formação docente. O professor com formação em pesquisa tem mais elementos para integrar ao seu ensino e, conseqüentemente, para melhorá-lo.

Em consonância com essa hipótese, Diniz-Pereira; Lacerda (2009) assinalam que a inserção da pesquisa nos cursos de licenciaturas não garante, contudo, a formação do professor na qualidade de pesquisador, e, mesmo que fosse possível formar o pesquisador durante a formação inicial, seria muito difícil que ele conseguisse aplicar essas habilidades na prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Tal reflexão vai ao encontro da afirmação de André já registrada neste escrito. Diniz-Pereira; Lacerda (2009) ainda ponderam que a inserção da pesquisa nos cursos de licenciaturas contribui para acabar com a artificialidade existente na parte prática desses cursos, mas que ainda não logrou auxiliar na compreensão de como isso poderia ser aplicado na realidade da escola. É o 'buraco negro' que exige investigações...

Em um estudo sobre as concepções de pesquisa de professores da Educação Básica, Farias (2005, p. 3) revela que um grupo de docentes entrevistados por ela concebe que a pesquisa "oportuniza (sic) a abertura de novos caminhos para a docência, repercutindo em perspectivas inovadoras ao trabalho do professor". Em seus relatos, os sujeitos da investigação destacam o crescimento profissional como um ponto importante ocasionado pela pesquisa. Associam também a uma imagem de professor engajada na prática pedagógica, que assume uma atitude reflexiva sobre a prática, encontrando elementos para melhorá-la.

Percebemos que a importância da pesquisa na formação docente constitui o favorecimento e possibilidade de uma formação de professores mais ampla, reflexiva, crítica, que garanta ao docente uma autonomia de intervir no ensino para melhorá-lo, que fuja de uma racionalidade técnica, tão comum nos cursos de licenciatura. Deve-se prezar, portanto, pela pesquisa com a intenção de melhorar a formação do profissional atuante na Educação Básica e atentar para uma aproximação da pesquisa para a realidade vivenciada nas escolas, a fim de

essa prática poder aportar mais contribuições para a melhoria do ensino básico e para o desenvolvimento profissional docente. Não podemos, no entanto, negar a falta de estudos que evidenciem o modo como o docente pode fazer da pesquisa um elemento presente em sua prática e que isso diferencie essa prática daquela do professor que não adota este comportamento.

Sobre os modelos de formação de professores, sabemos que eles se baseiam nas concepções de sociedade, escola, currículo, ensino e profissão. Na intelecção de Lisita; Rosa; Lipovetsky (2001), é possível identificar a existência de pelo menos quatro perspectivas ou tradições de formação nos estudos de Pérez Gómez (1992) e (1988); Liston; Zeichner (1993) e Garcia (1999). A primeira é a perspectiva acadêmica, que tem como foco a formação de um especialista em uma ou diversas áreas e disciplinas, tendo como objetivo fundamental de formação o domínio do conteúdo a ser ensinado. A segunda é denominada perspectiva da racionalidade técnica, cuja formação se caracteriza pelo cumprimento de regras e técnicas derivadas do conhecimento científico. A terceira é a perspectiva prática apoiada na ideia de que o ensino é uma atividade complexa, incerta e contextual, que necessita de um saber baseado na experiência e na criatividade. A última é a perspectiva da reconstrução social propondo a formação de professores para exercer o ensino como atividade crítica, realizado com base em princípios éticos, democráticos e favoráveis à justiça social.

Haja vista as definições oferecidas e a concepção norteadora da investigação, observamos que a perspectiva que se harmoniza, ou que melhor insere a pesquisa na formação docente é a perspectiva da reconstrução social, que assume esse caráter crítico e reflexivo sobre a educação e o ensino. Esperamos que professores que tenham recebido essa formação apresentem características demonstrativas da incorporação de seus princípios éticos e democráticos e, de certa forma, uma atitude investigativa.

Cumprir destacar a ideia de que, quando falamos em pesquisa na formação docente, imediatamente nos reportamos à formação do professor pesquisador, assunto alvo de opiniões diversas e até um pouco contrárias entre os teóricos. Consoante Santos (2001), há um grupo defensor de que a atividade de ensinar exige habilidades distintas da ação de pesquisar. Professor e pesquisador têm, na reflexão do autor, trajetórias diferentes e a formação desses profissionais deve se voltar para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções.

Para corroborar essa afirmação, Santos (2001) se louva em um estudo de Foster (1999), que analisou um conjunto de pesquisas desenvolvidas por professores da Escola Básica. O exame desses trabalhos evidenciou inúmeros pontos críticos, dentre os quais a falta de clareza do objeto de estudo e a validade dos resultados. O pesquisador, no caso, Foster (1999), concluiu

destes achados que mesmo professores bastante motivados têm dificuldade em conduzir pesquisas que possam ser consideradas de bom nível.

Em contraposição a esse ponto, Santos (2001) destaca o fato de haver defensores da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente, e que os cursos de formação devem direcionar seus currículos para o exercício dessa atividade na preparação dos professores. Donald Schön, segundo ressalta Santos (2001), é postulante dessa premissa. Para ele, o profissional reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, pois procura identificar problemas e implementar opções de solução, registrando e analisando dados, fazendo com que a atividade profissional não seja diferente das ações de pesquisa. Já no entendimento de Ramos (2005, p.66), Schön propôs uma formação de professores que valoriza a experiência e a reflexão na experiência, por meio da valorização da prática na formação profissional, em que a reflexão lhes possibilita responder a questões novas “nas situações de incertezas e indefinições”.

Há variedades de concepções e abordagens a respeito da pesquisa na formação docente e do preparo do professor pesquisador — isso é um fato evidente, e o escrito está permeado dessa afirmação. Toda a discussão nele contida também responde à pergunta que intitula o texto: por que a pesquisa é importante? E, para o professor da Educação Básica como esta complexa relação com a pesquisa acontece e como é enfrentada por ele? Esta é uma indagação tratada detalhadamente no tópico seguinte.

4.2.2 A pesquisa e o professor da Educação Básica: desafios e possibilidades

Na seção anterior, discutimos a importância da pesquisa para a formação do professor que atuará na Educação Básica, tendo como substrato as discussões dos autores que estudam a temática de pesquisa na formação docente. Este tópico, exige uma reflexão sobre as reais possibilidades e os desafios que a pesquisa denota à prática deste docente, com o objetivo de nos aproximar bem mais do campo de pesquisa que tratamos.

A relação entre pesquisa e professor da Educação Básica é permeada de algumas questões importantes de análises, reflexão e debate, que vamos externar e debater no decorrer desta seção. Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p.1232) lecionam nesse sentido, que

O desenvolvimento de pesquisa na prática docente é algo ainda polêmico no meio acadêmico, especialmente entre aqueles que, abusando de uma linguagem prescritiva, apresentam as direções que os currículos escolares e a formação de professores *devem* seguir. (Grifo dos autores)

O motivo para a polêmica sobre essa relação no meio acadêmico, segundo esses autores, envolvem questões de poder. Em estudo realizado por eles (DINIZ-PEREIRA; LACERDA,

2009), há explícito um entendimento de que a pesquisa na prática docente pode competir com a pesquisa acadêmica realizada na universidade, podendo assim ser uma ameaça contra a legitimidade ‘acadêmica’ dessa atividade. Significa que a pesquisa acadêmica — segundo os autores — poderia ser igualada à pesquisa realizada pelo professor da escola sobre sua prática e esta entraria na competição pelos *staffs* do poder da barganha dos recursos etc. Consideramos tal ideia sem nenhuma pertinência. Buscando entender melhor a questão, nos perguntamos: o que significa a pesquisa na prática docente? Os autores discutidos explicitam e oferecem-nos resposta:

A pesquisa na prática docente trata-se de uma investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social. Trata-se ainda de uma pesquisa que possibilita a professores e professoras das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciam sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tessitura do cotidiano escolar (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p.1232).

Esse entendimento traz embutida outra concepção de pesquisa por parte desses autores. Embora haja discordâncias sobre essa separação até por parte de muitos acadêmicos, como bem ressaltamos a posição assumida por Lüdke (2009), com relação a essa comparação e distinção, os autores defendem a noção de que a pesquisa na prática docente trará ao professor da Educação Básica a possibilidade de emancipação em seu trabalho, podendo ajudar a aproximar os entendimentos e distanciar-se da velha prática de atender ordens emanadas de cima, que, na maioria das vezes, engessa seu agir, não deixando espaço para reflexão e análise crítica do contexto vivenciado em sala de aula, onde tais ordens serão inseridas. Ela também contribuirá para que seja reduzida a submissão dos professores, que aplicam e reproduzem os saberes produzidos pelos pesquisadores da academia, possibilitando que eles mesmos produzam o conhecimento por meio da pesquisa na própria prática. Estes pressupostos nos oferecem a possibilidade de compreender por que a pesquisa na Educação Básica é um tema agora, mais do que antes, alvo de estudos, reflexões, discussões e posições, inclusive, contraditórias.

É preciso, porém, ponderar que algumas confusões conceituais prejudicam o debate sobre o professor e a pesquisa. Como exemplo disso, destacamos a relação entre pesquisa e reflexão, que leva a uma distorção sobre a realização da pesquisa na escola. Lüdke e Cruz (2005, p.90) destacam que a reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode ajudar o professor a analisar, problematizar e compreender criticamente a sua prática, “produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares”. As autoras ressaltam, contudo, que reflexão não é sinônimo de pesquisa, uma vez que “o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente ser um

pesquisador”. É preciso que o professor avance, indo além da reflexão, que procure entender o fenômeno, encurtando a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que exige outras exigências, entre elas a análise à luz da teoria.

Lüdke, Cruz e Boing (2009) garantem que a questão entre pesquisa e professor da Educação Básica é algo ainda obscuro, pois, apesar de ser considerada importante por professores e por seus formadores, ela nem sempre é assumida como algo imprescindível para o trabalho do professor em função das condições para sua realização e divulgação. Os autores destacam, ainda, com amparo em Zeichner e Nofke, que há uma série de aspectos positivos na realização de pesquisa pelo professor da Educação Básica, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da reflexividade desses profissionais. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), a reflexividade possibilita um distanciamento da própria prática pedagógica, para que seja possível perceber, com mais clareza, como são organizadas as tarefas e as atividades nas quais estão inseridos os conteúdos e as habilidades que se deseja trabalhar com os alunos. A reflexão, para esses autores, “permite identificar e compreender os condicionantes das intervenções educacionais nos processos de ensino e aprendizagem” e “viabiliza ao mesmo tempo a busca e a análise de alternativas de ação que dão sentido e significado” à prática pedagógica (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 9).

Em relação às condições de realização de pesquisa na Educação Básica, Lüdke; Cruz (2005) destacam que, a fim de a pesquisa não se distanciar da realidade escolar, é preciso que seja assumida como atividade orgânica da escola, esteja incluída, até, nos contratos de trabalho, que haja tempo para essa atividade, apoio financeiro e infraestrutura física para a realização das atividades de investigação. Em decorrência dessas condições, percebemos que a realização de pesquisa na Educação Básica encontra muitos desafios a serem vencidos e um longo caminho ainda a ser trilhado.

A respeito desse assunto, André (2001) traz à tona alguns questionamentos para que a discussão em torno do professor e a pesquisa não se torne utópica. Assim, ela mesma lança a questão: quais as reais possibilidades de o professor que atua na Educação Básica desenvolver pesquisa e ao mesmo tempo atender aos inúmeros desafios que envolvem o cotidiano do trabalho docente? Um posicionamento que também nos angustia e que suscitamos neste texto dissertativo.

Essa indagação vem acompanhada de outro importante questionamento, que norteia a discussão sobre o assunto: o que se espera do professor da Educação Básica? André (2001) pondera ser esperado que o professor assuma, de forma competente e também responsável, a

sua tarefa de ensinar e que seus alunos possam aprender os conhecimentos fundamentais a fim de esses serem inseridos numa sociedade de maneira comprometida e ativa.

A carga horária dos docentes é essencialmente voltada para a sala de aula, o que implica elaboração de planejamentos, cumprimentos de propostas curriculares, diferentes processos de avaliação e todas as tarefas relacionadas ao ensino. Além disso, ainda é preciso tempo para a participação em reuniões pedagógicas e administrativas, tendo pouco incentivo para a realização de atividades diferentes, além do ensino e das obrigações do seu trabalho, conforme opinam Diniz-Pereira; Lacerda (2009). Somando essas condições, é preciso lembrar que muitos professores enfrentam uma jornada de trabalho muito intensa, com até três expedientes, excessivo número de alunos por sala de aula e baixos salários, o que pode gerar um desestímulo do professor em realizar pesquisa em sala de aula.

Em julho de 2008, uma iniciativa em prol da remuneração e da jornada de trabalho do professor foi tomada com a aprovação da Lei Piso Salarial do Magistério. A legislação prevê o salário mínimo de R\$ 1.187,97, além da redução de um terço da carga horária para planejamento, aperfeiçoamento profissional e pesquisas. Esse valor foi reajustado e divulgado em fevereiro de 2012 para R\$ 1.451²⁴. O impasse com esse reajuste foi grande, uma vez que os municípios alegam não possuir recursos para pagar esse novo valor aos seus professores, já que o primeiro valor do piso também foi alvo das autoridades municipais e em alguns Estados sequer foi cumprido²⁵. A luta dos professores agora é fazer valer a decisão do STF, uma vez que muitos estados e municípios se negam a acatar esta decisão. Greves, paralisações e protestos são algumas medidas tomadas pelos professores para que os seus direitos sejam respeitados. A redução da carga horária, se implantada, ajudará a melhorar as condições dos professores de incluir a pesquisa em sua prática profissional, além de auxiliar na busca por melhor aperfeiçoamento e planejamento das aulas.

Sobre a utilização da pesquisa na prática profissional docente, Farias (2005), em sua investigação, relata que, embora os docentes pesquisados reconheçam a importância da pesquisa para a docência, são poucos os professores que afirmam utilizá-la realmente em seu trabalho. A falta de incentivo das escolas, o tempo escasso, falta de orientação e de formação para a

²⁴ O valor do Piso Salarial dos Professores no ano de 2008, equivalia a pouco mais de 2 salários mínimos, haja vista que o salário mínimo no ano de 2008 estava cotado em R\$415,00. O equivalente permanece em 2012, quando o valor do Piso também se encontra na casa de pouco mais de 2 salários mínimos, haja vista o valor de R\$622,00 pago ao trabalhador que ganha 1 salário mínimo. Essa realidade nos mostra a desvalorização sofrida pelo profissional do magistério quando comparada a outras profissões que possuem vencimentos bem superiores do que é recebido pelo professor.

²⁵ Em notícia publicada em 16/11/2011, a Folha de São Paulo noticiou que 17 dos 27 Estados descumprem a Lei do Piso Nacional do Magistério. Nesse grupo estão aqueles que não pagam o valor mínimo estipulado, nem diminuem 1/3 da carga horária, são eles: MG, RS, PA e BA. Informação em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1007195-estados-nao-cumprem-lei-do-piso-nacional-para-professor.shtml> Acesso em 05/03/2012.

pesquisa são os motivos apontados por professores da Educação Básica para não realizar pesquisa em seu contexto de trabalho.

Ainda sobre a jornada de trabalho do professor, Tardif; Lessard (2007) reforçam a ideia de que a carga de trabalho também deve ser levada em consideração fora do ambiente escolar. Os professores trabalham durante a noite ao chegar a casa, durante os fins de semana e férias, corrigindo e elaborando provas, preparando atividades, planejamento, além de assistir a filmes e programas de televisão para que possam se familiarizar com as preferências dos alunos. Essa carga de trabalho extraordinária se justifica, segundo os autores, para questões de “adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente”. (TARDIF; LESSARD, 2007, p.135).

Entendemos que, para o professor desenvolver pesquisa na sua prática pedagógica, além de uma formação condizente, que desenvolva as habilidades já ressaltadas, precisa de tempo disponível em sua carga horária de trabalho para estudar, coletar, analisar dados e refletir sobre seus achados, espaço físico na escola para desenvolver suas atividades, tempo para promover estudos coletivos com os outros professores, disponibilidade e acesso à produção bibliográfica, condições e incentivo da escola para participar de eventos científicos, estímulo para promover uma organização curricular condizente com sua formação em pesquisa, bem como um avanço na carreira, com melhores salários para dedicar-se e desempenhar todas essas atividades. Sabemos que essas condições ainda não são oferecidas na maioria das escolas de Educação Básica, o que dificulta a melhor integração entre ensino e pesquisa, e, conseqüentemente, uma mudança na prática pedagógica e profissional do professor de ensino básico.

Reforçando as dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com a pesquisa em sala de aula, André (2001) ressalta que o cotidiano da sala de aula é bastante complexo e exige do professor decisões imediatas e atitudes imprevisíveis, e, nesse contexto de atuação, nem sempre há tempo de o professor se distanciar da sua prática para analisá-la como na atividade de pesquisa. Isso não significa, contudo, que ele não possa assumir um espírito de investigação em sala de aula. A autora ressalta que é importante o docente aprender a formular questões e hipóteses para ajudar na resolução dos problemas e a encontrar caminhos alternativos em seu trabalho.

Com base no que foi discutido, é possível compreender que a relação entre pesquisa e docente da Educação Básica deve ser analisada com cuidado, levando em consideração a realidade do cotidiano da escola e das condições do professor de integrar a pesquisa dentro do seu trabalho.

Entendendo que a adoção de atitudes relacionadas a pesquisas exige uma formação mais intensiva, procuramos pelos professores com Mestrado em Educação que estão atuando efetivamente no contexto da Educação Básica para conhecer suas práticas pedagógicas e encontrar as contribuições dessa experiência formativa em pesquisa para seu trabalho em sala de aula. Além disso, demandamos por conhecer em que condições de trabalho atuam os professores, com essa formação mais intensiva em pesquisa. A descrição dessa pesquisa está explicitada no capítulo seguinte, que retrata o percurso metodológico traçado durante a investigação.

5 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Após a discussão teórica empreendida nos capítulos anteriores, delineamos, nesse módulo, a trajetória desenhada desde o começo do curso para delinear a pesquisa, bem como a opção teórico-metodológica da investigação.

Tendo a pesquisa como um processo que norteia a produção de conhecimento, definimos o papel do pesquisador como um sujeito que cumpre o mister de coletar e reunir informações sobre determinado problema objeto de sua investigação. Além de analisar e refletir sobre os dados, ele, apoiando-se em um método científico, contribui com o conhecimento sobre a temática em foco, denotando novas descobertas ou rejeitando hipóteses anteriores.

Durante a pesquisa, portanto, estão presentes, também, nossas indagações e incertezas relativas ao campo de investigação, bem como nossas percepções, trajetória de vida e sentimentos. Embora haja todo um rigor nos procedimentos da pesquisa e no distanciamento que uma investigação científica exige, os aspectos subjetivos estabelecem também importantes conexões entre nós, pesquisadoras, e o saber produzido, interferindo na análise e interpretação dos dados.

A escolha do objeto de estudo e a definição do problema de investigação de forma adequada contribuem para que encontremos o melhor caminho a ser percorrido para responder aos questionamentos apresentados. Nesse capítulo, portanto, esboçamos a trajetória de pesquisa empreendida durante a investigação, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UECE (Processo nº 11042418-2), que teve início desde o começo do curso de Mestrado e terá sua culminância no dia da defesa. Exibimos, nesta seção, nossas opções teórico-metodológicas, os sujeitos da pesquisa, os instrumentais de coleta de dados, o trabalho de campo, as dificuldades encontradas no decorrer da realização da pesquisa e a estratégia adotada na organização e análise dos indicadores.

5.1 As opções teórico-metodológicas da pesquisa: a escolha de um caminho

A escolha de um caminho a ser traçado numa investigação deve ter relação direta com o objeto de estudo e com os objetivos delimitados pelo pesquisador e também com a sua concepção de ciência.

Para investigar as contribuições da formação em pesquisa, decorrente da experiência formativa no curso de Mestrado em Educação, para a prática pedagógica e profissional de professores atuantes na Educação Básica, adotamos os pressupostos da abordagem qualitativa. Bogdan; Biklen (1994, p. 47-51) inventariam cinco características desse tipo de pesquisa:

- 1) ter o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados;
- 4) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; e
- 5) o significado que as pessoas apresentam das situações é vital nessa abordagem.

Dentre essas características, realçamos que o nosso ambiente natural de coleta de dados foi a escola, e a sala de aula, espaço de atuação do professor, sujeito da pesquisa, considerando ser lá que as ações foram mais bem compreendidas, por ser o ambiente habitual de atuação do professor. A investigação apoiou-se nesse pressuposto para considerar os dados encontrados nos momentos de observação da sala de aula e da escola como um todo, bem como as minúcias e fatos corriqueiros do cotidiano escolar. As interações cotidianas na escola foram observadas com a mesma atenção, porquanto contribuíram com o entendimento do contexto escolar e do trabalho do professor. Por fim, nos preocupamos, também, em registrar as interpretações e significados atribuídos pelos professores às contribuições da formação em pesquisa, recebidas no Mestrado em Educação.

De acordo com as características há pouco apontadas, reconhecemos que essa investigação encontrou terreno fértil para sua realização nos pressupostos da abordagem qualitativa. Outros entendimentos confirmam essa discussão como os de Denzin; Lincoln (2008, p.21), que expressam ser “a pesquisa qualitativa um conjunto de atividades interpretativas não privilegiando uma única prática metodológica em detrimento de outra”. Desse modo, os autores destacam que ela não possui uma teoria ou um paradigma exclusivo, sendo considerada como “interdisciplinar, transdisciplinar e multiparadigmática”. (DENZIN; LINCOLN, 2008 p.21). Com efeito, a investigação realizada poderia ter seguido diferentes caminhos, além desse pelo qual optamos, mas entendemos que esse foi o mais adequado para alcançar os objetivos definidos.

Haja vista as considerações de Denzin; Lincoln (2008), encontramos o paradigma que norteou a investigação. Este é definido por Bogdan; Biklen (1994) como um conjunto de conceitos ou proposições que orientam o pensamento e a investigação. O paradigma, portanto, é o caminho e as ideias que o pesquisador adota durante sua investigação para orientar ações, coletar e

analisar os dados. Neste caso, escolhemos o paradigma construtivista como norteador desse estudo.

Alves-Mazzoti (1996), apoiado em Guba, enumera algumas características do paradigma construtivista. Dentre as características destaca-se o relativismo, em que são possíveis diversas interpretações sobre uma mesma realidade. Elas são frutos das inúmeras construções mentais apoiadas na experiência social de cada indivíduo. Outra característica deste paradigma é a subjetividade. É somente através dela que é possível vir à tona as interpretações dos indivíduos. Deste modo, a interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa é fundamental para que haja a verbalização destas interpretações. É a partir das interpretações dos professores da Educação Básica, egressos do Mestrado em Educação, que foi possível descobrir as contribuições da formação em pesquisa para sua prática pedagógica e profissional.

Haja vista o paradigma referido foi identificado como base teórica metodológica para subsidiar a conduta em campo a Etnometodologia. Segundo Damasceno (2002), além de orientar a observação e compreensão da vida cotidiana escolar e dos saberes que a constituem, a etnometodologia fundamenta-se no entendimento de sociedade como algo em processo de construção. A etnometodologia contribuiu na compreensão da prática do professor egresso do Mestrado, da interpretação destes sobre suas ações em sala de aula, e a relação de suas práticas com as contribuições da formação em pesquisa para a prática pedagógica e profissional. Auxiliou-nos, também, a Etnometodologia na observação da prática do docente para o entendimento como algo em processo de construção e transformação. A prática, portanto, é objeto central das investigações de cunho etnometodológicos, como bem sinaliza Coulon (1995).

A pesquisa etnometodológica, segundo Coulon (1995), se apoia na ideia de que somos todos sociólogos em estado prático, uma vez que há uma preocupação maior em compreender os fatos do que explicá-los. O sujeito é entendido como um filósofo, pois pensa, elabora e analisa seus procedimentos mediante ações habituais, concepções essas equivalentes às de Gramsci (ASTIGARRAGA, 2005). Desse modo, os professores da Educação Básica, egressos do Mestrado, são entendidos como indivíduos que dão sentido à sua formação em pesquisa e ressignificam sua profissão por meio de sua prática cotidiana.

A Etnometodologia defende a ideia de que a sociedade é constituída pela produção da existência social mediante a ação de seus agentes, que constroem a realidade. Sendo assim, a realidade é entendida como passível de ressignificação a partir da realização de seus membros (FARIAS et. al., 2009). Tendo em vista a concepção de construção da realidade pelos seus membros, podemos relacionar esse entendimento com a formação do professor da Educação Básica em pesquisa (por ocasião do mestrado) e os caminhos metodológicos que seguimos.

A abordagem etnometodológica, privilegia as atividades interacionais que compõem o conjunto dos fatos sociais; tenta elucidar os significados elaborados pelos atores sociais para orientar suas ações práticas, entendidas, aqui, como construtoras da ordem social, isto é, da realidade. Permite, portanto, compreender o docente como um dos muitos atores construtores da realidade social; como sujeito que edifica a ordem organizacional do espaço sociocultural em que atua mediante as relações que estabelece com seus pares... (FARIAS et. al, 2009, p. 19 e 20). (Grifamos).

A Etnometodologia, portanto, subsidiou a busca dos sentidos atribuídos pelos professores da Educação Básica, egressos do Mestrado, à formação em pesquisa, recebida no âmbito desse curso. Por meio da análise de situações práticas e interacionais, dentro e fora da sala de aula, e pela verbalização dos sujeitos, sobre suas atividades e interpretações da realidade, procuramos compreender os significados que os professores fazem de sua formação em pesquisa para o estabelecimento de uma prática com vistas às mudanças da realidade vivida. A prática é tomada na Etnometodologia em sua dimensão de transformação, como práxis, ação intencional, crítica, criativa e transformadora. Portanto, a Etnometodologia serviu de subsídio para elaboração dos instrumentos de coleta de dados e nos auxiliou, também, na análise do material coletado junto aos sujeitos da pesquisa.

5.2. Os sujeitos da pesquisa

A investigação envolveu dez professores egressos do Mestrado e atuantes na Educação Básica, que concluíram o Mestrado em Educação na UFC e na UECE entre os anos de 2006 e 2009. A escolha do ano de 2006 se justifica pelo fato de ser esse o ano de formação da primeira turma de Mestrado da UECE. Foi com início nesse ano, também, que encontramos disponível a lista de egressos pelo endereço eletrônico da UFC.

A opção por não investigar os egressos do ano de 2010 justifica-se por ser um período muito próximo ao ano do trabalho de campo, possibilitando pouco tempo de atuação em sala de aula após a finalização do curso. O critério de selecionar sujeitos com pelo menos um ano de prática após o fim do Mestrado é explicado pela isenção do ano de 2010 da amostra. Desse modo, a escolha por pesquisar os sujeitos entre o período estabelecido (2006-2009) visou unicamente a otimizar as informações recebidas, pensando nas possibilidades que interfeririam em sua qualidade.

Estabelecemos, portanto, os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, considerando o que foi citado.

- Ser egresso do Mestrado Acadêmico em Educação da UFC ou UECE entre os anos de 2006 e 2009.

- Ter uma atuação em sala de aula anterior à realização do curso de Mestrado.
- Atuar há pelo menos 1 ano em sala de aula após o fim do curso.
- Estar atuando em escolas da Educação Básica de Fortaleza.
- Ter disponibilidade e aceitar participar da pesquisa.

A identificação dos sujeitos da pesquisa começou logo no início do curso de Mestrado, com o levantamento dos egressos dos referidos anos e instituições por meio do endereço eletrônico desses cursos. No momento em que foi encontrada a lista dos nomes, foi feita uma consulta na Plataforma Lattes do CNPq, a fim de encontrar a informação acerca da atuação na Educação Básica desses egressos. Encontramos, porém, muitos dados desatualizados, informações incompletas, o que nos levou a recorrer ao contato direto com cada um desses sujeitos para verificar a atualidade das informações presentes nos currículos *Lattes*.

O quantitativo levantado inicialmente resultou em 31 professores com informação de atuação na Educação Básica em seus currículos eletrônicos, sendo 22 da UFC e 9 da UECE. Após entrarmos em contato via telefone e *email*²⁶, no entanto, esse número reduziu consideravelmente para 11 sujeitos. O motivo que levou a essa diminuição foi a desatualização dos dados de telefone e *email*, o que impossibilitou o contato com cinco egressos da UFC, e, principalmente, a mudança de emprego dos professores, que deixaram as salas de aulas da Educação Básica após o curso de Mestrado.

Os professores contatados, que informaram não mais atuar no ensino das escolas de Educação Básica, revelaram que se encontram, no momento, em cargos de gestão escolar ou em cargos burocráticos na Secretaria de Educação do Estado ou Município, lecionando em ensino superior tanto em instituições públicas como privadas, na formação de professores de Educação Básica ou, ainda, afastados das atividades para cursar doutorado. Dentre o quantitativo dos 11 professores atuantes na Educação Básica, um deles não fez retornar o instrumento de pesquisa enviado, mesmo após insistência, contato, cobrança e promessa de envio. Haja vista essa realidade, tivemos a seguinte tabela de sujeitos participantes da pesquisa.

²⁶Os dados de telefone e *email* dos egressos foram coletados junto às secretarias dos cursos das referidas instituições.

Tabela 3: Professores da Educação Básica, egressos do Mestrado, participantes da pesquisa, egressos do Mestrado em Educação da UFC e UECE (2006-2009). Fortaleza/CE, 2011.

Ano de Egresso	Egressos da UFC	Egressos da UECE	Total por ano de conclusão
2006	1	1	2
2007	1	-	1
2008	-	2	2
2009	3	2	5
Total	5	5	10

Com os dez sujeitos, foi aplicado um questionário, explicitado no tópico seguinte. Dentre esses sujeitos participantes da pesquisa, encontramos uma diversidade de campos de atuação relativos à instituição de ensino. Há professores atuantes nas quatro diferentes esferas educacionais, como podemos observar na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Instituição de ensino dos professores participantes da pesquisa. Fortaleza/CE, 2011.

Instituição	Nº de Professores UFC	Nº de Professores UECE	Total Geral por instituição
Municipal	1	2	3
Estadual	2	1	3
Particulares	1	2	3
Federal	1	-----	1
Total	5	5	10

Com o intuito de nos aproximar detalhadamente das diferentes realidades encontradas, escolhemos um sujeito de cada esfera educacional para conhecer mais de perto a sua atuação e as condições de trabalho, o que totalizou quatro professores, egressos do mestrado. Esses, que tiveram suas aulas observadas e se dispuseram a participar, também, de uma entrevista semi estruturada e de explicitação, foram escolhidos por terem mencionado no questionário o fato de serem mais ativos em atividades de pesquisa dentro do universo dos professores de sua esfera educacional. Com esse grupo, foi possível nos aproximar das contribuições da formação em pesquisa para suas práticas pedagógica e profissional, tema que será mais bem explicitado no capítulo de análise.

5.2.1 Identificação dos professores egressos do Mestrado: garantindo o anonimato dos participantes da investigação

Ao submetermos o projeto desta pesquisa para avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, nos comprometemos a garantir o anonimato dos sujeitos e das instituições de ensino que se dispusessem a participar do estudo. Essa garantia se deu por meio da redação de um documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Os sujeitos que participaram das observações e entrevistas assinaram esse documento, afirmando estarem de acordo com a utilização das informações por eles fornecidas, bem como autorizaram as observações de suas aulas. As informações concedidas no questionário, pela totalidade dos professores, não foram citadas em forma de relatos que exijam a identificação dos participantes, isentando-os da assinatura do Termo.

Para cumprir com esse anonimato, estabelecemos nomenclaturas para cada sujeito e escola, a fim de melhor identificar os dados no momento da organização e análise do material. Conforme já informamos, os quatro professores participantes no caso, das observações e entrevistas fazem parte de quatro diferentes instituições de Fortaleza. Optamos por identificar os sujeitos a partir da ordem em que eles foram observados e entrevistados, conforme pode ser visto no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3: Identificação dos sujeitos e escolas participantes do estudo. Fortaleza/CE, 2011

Ordem de Acesso aos Professores	Instituição	Identificação da Instituição	Identificação do Professor
1º Professor Observado	Municipal	Escola 1	Professora 1
2º Professor Observado	Privada	Escola 2	Professor 2
3º Professor Observado	Estadual	Escola 3	Professora 3
4º Professor Observado	Federal	Escola 4	Professor 4

Com essa nomenclatura, garantimos o sigilo na identificação dos professores participantes do estudo e das instituições em que eles atuam. Pelo quadro, é possível observar que há dois professores do gênero feminino e dois do gênero masculino. As informações detalhadas do perfil desses sujeitos se encontram no capítulo 8 desta dissertação.

No tópico a seguir, discorreremos detalhadamente sobre a utilização de cada instrumento de coleta de dados utilizado.

5.3 Os instrumentos de coleta de dados

Como toda pesquisa qualitativa que envolve um intensivo trabalho de campo, a investigação contou com instrumentos de coletas de dados para possibilitar o acesso às informações de maneira clara, adequada e legítima.

Foi utilizado, inicialmente, um questionário, para compor um perfil geral dos professores participantes da pesquisa, com objetivo de caracterizar a relação desses professores com a prática da pesquisa e a sua participação nessas atividades após o término do curso. Posteriormente, foram realizadas observações em quatro escolas e em quatro salas de aula, de quatro professores e, finalmente, uma entrevista semi estruturada junto aos professores já observados, para esclarecer questões que a observação não privilegiou, bem como aprofundar questionamentos acerca das contribuições da formação em pesquisa para prática pedagógica e profissional dos professores participantes do estudo.

Nos subtópicos a seguir aduzimos detalhadamente os instrumentais de coleta de dados escolhidos, ressaltando sua importância e sua aplicação na pesquisa.

5.3.1 O questionário: diversidade no contato com os sujeitos

O questionário representou a primeira etapa da coleta de dados deste trabalho. Consiste em uma técnica de investigação em que o investigado responde por escrito a questões de um formulário entregue pessoalmente ou enviado pelo correio. Nesse instrumental há de conter, obrigatoriamente, um cabeçalho com informações da pesquisa (como objetivos e relevância) e esclarecendo dúvidas quanto ao sigilo de informações acerca dos sujeitos da investigação (VIEIRA; MATOS, 2001). Em nosso caso, o instrumental foi entregue tanto pessoalmente, como via correio eletrônico (*e-mail*).

A ideia inicial seria encontrar cada um dos sujeitos e entregar o questionário para recebê-los em seguida. O contato inicial via telefone mostrou que isso não seria tarefa simples em virtude das atribuições dos professores que, sem tempo para marcar um encontro e conversar mais calmamente, pediram para responder ao instrumento de maneira virtual através do *email*. Já outros professores acharam melhor responder ao instrumental por escrito. Essa diversidade no contato, no entanto, não afetou nas respostas ao instrumento e quase todos os sujeitos retornaram sem maiores problemas, como explicamos em tópico anterior.

A utilização do questionário justificou-se pela necessidade de caracterizar os sujeitos da pesquisa em relação a gênero, faixa etária, tempo de magistério, formação, dentre outros; em relação às práticas de pesquisa após o término do curso e as condições de realização da

pesquisa na escola. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas e abertas (Apêndice II), que permitiram a livre expressão da informação pelos sujeitos.

As questões, em sua maioria, buscaram saber, também, os porquês de cada resposta, uma vez que a Etnometodologia busca as razões, motivações e interpretação da realidade elaborada pelos sujeitos. A consolidação dos dados desse instrumento pode ser visualizada no capítulo 7, referente ao perfil geral dos dez professores participantes, suas práticas de pesquisa e condições de realização de pesquisa na escola onde atuam.

Ao final do questionário, os professores foram questionados sobre a disponibilidade em participar das etapas seguintes da pesquisa, que seriam a observação e a entrevista. A aceitação em participar foi unânime, tendo apenas uma professora que estava impossibilitada pelo fato de estar, na ocasião, no início de sua licença-maternidade. A escolha dos sujeitos participantes das próximas etapas, conforme já enunciado, se deu tanto pela escolha da representação da esfera educacional, a fim de conhecer as diferentes condições de trabalho para o desenvolvimento de pesquisa em cada esfera, quanto pela informação de participação em atividades de pesquisa após o término do curso.

5.3.2 A observação: aprendizado que transpõe os dados da pesquisa

Na segunda etapa da coleta de dados foi realizada a observação da escola do professor, e da sala de aula dele. A observação da prática do professor na Etnometodologia é viável, pois é de interesse desse método que as atividades práticas sejam tratadas como tema de estudo empírico, portanto, as atividades mais banais da vida cotidiana recebem a atenção comumente concedida aos acontecimentos extraordinários (MACEDO, 2006).

A observação pressupõe “planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados”. (VIANA, 2003, p.14). Esse mesmo autor considera a observação uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em Educação, exigindo anotações detalhadas e cuidadosas, em que a qualidade dos dados vai depender da habilidade do observador e da sua capacidade de observação. Para atender a qualidade ressaltada por Viana (2003), as observações foram guiadas por um roteiro semi estruturado, que possibilitou centralizar o foco de interesse e, ao mesmo tempo, permitiu a inclusão de outros dados não contemplados no roteiro.

As escolas, na qual os professores, participantes dessa etapa da pesquisa, trabalham, foram observadas com o objetivo de conhecer mais detalhadamente as condições e possibilidades de realização de pesquisa na instituição por parte do professor, indo além das

informações concedidas no questionário. Atentamos para a estrutura física da escola e a carga horária de trabalho do professor, (a relação com a gestão escolar só pôde ser conhecida no momento da entrevista), para que fosse possível conhecer o que a escola oferece para o professor trabalhar e pesquisar (Apêndice C).

Após conhecer o espaço da escola e suas condições, foi realizada a observação em sala de aula (Apêndice D), com o objetivo de caracterizar a prática pedagógica do professor pesquisado, para posterior verificação das contribuições da sua formação em pesquisa. Foram buscadas na prática pedagógica do professor situações que demonstrassem o incentivo à reflexão por parte do aluno, o estabelecimento do diálogo com a turma, o incentivo à curiosidade, trabalhos em grupos, debates, entre outros aspectos que pudéssemos identificar como situações que levem a desenvolver a reflexividade, a busca de respostas, pensamentos de sínteses e/ou de fechamentos conclusivos.

A observação foi do tipo não participante, em que o observador não se envolve nas atividades do grupo observado e não procura fazer parte dele (VIANA, 2003). Apesar de não se envolver, uma presença diferente em sala de aula por, em média, dez dias não passa despercebida pelos alunos. Em algumas turmas houve maior apego e proximidade com os alunos (Escola 1 e 2), enquanto noutras foi possível conhecer melhor a rotina de trabalho desse professor, por passar um período maior de horas no local de trabalho (Escola 1 e 3).

Um aspecto, contudo, foi unânime no grupo de professores observados — o aprendizado e as diferentes práticas que enriquecem e servem de inspiração para quem observa. Esse aprendizado é um ganho que ultrapassa os dados da pesquisa, trazendo contribuições valiosas sobre os modos de ser e estar na docência em diferentes contextos, no caso, da Educação Básica.

O número de observações foi decidido levando em conta o planejamento do professor, o calendário escolar de cada instituição e a carga horária de trabalho. A proposta inicial era observar duas unidades didáticas, o que ocorreu com os três professores (Professora 1, Professor 2 e Professor 4), no entanto, não foi possível adotar esse mesmo procedimento com a Professora 3, pois encontramos em seu ambiente de atuação uma realidade diferente da que foi divisada com os outros professores — a do atendimento individualizado. Nesse caso, realizamos oito observações, a mesma quantidade de aulas verificada com os Professor 2 e o Professor 4. Com a Professora 1, foi observado um período um pouco maior, em razão de as unidades didáticas serem mais extensas no contexto do Ensino Fundamental I. No Quadro 8, detalhamos as observações realizadas de cada professor, identificando série, disciplina e quantidade de observações.

Quadro 4: Quantidade de observações realizadas com os professores. Fortaleza/CE, 2011.

Ordem de Acesso aos Professores	Instituição	Disciplina	Séries	Quantidade de Observações	Período de observações
1º Professor Observado	Municipal	Polivalente	2º ano Ens.Fundamental I	10	27/06/2011 a 13/07/2011
2º Professor Observado	Privada	Ciências	6º ano Ens. Fundamental II	8	08/08/2011 a 15/09/2011
3º Professor Observado	Estadual	Filosofia	1º, 2º e 3º ano Ensino Médio	8	27/10/2011 a 17/11/2011
4º Professor Observado	Federal	Biologia	1º e 2º ano Ensino Médio.	8	21/11/2011 a 30/11/2011

Na leitura e decodificação da Tabela 5, é possível verificar um espaço temporal mais distante entre o final das observações com a Professora 1 e o começo com o Professor 2, o que ocorreu por conta das férias escolares de julho de 2011 das escolas particulares. Esse mesmo espaço é encontrado entre o final das atividades com o Professor 2 e o início com a Professora 3, que se deu por conta da greve dos professores da rede estadual de ensino, com duração de 60 dias (agosto-outubro). A mesma realidade de greve foi encontrada na rede federal de ensino, com uma greve que durou 90 dias (agosto-novembro) e na rede municipal de ensino, que também teve quase 2 meses de movimento paredista (abril-junho). Esses acontecimentos atrasaram o percurso do nosso trabalho de campo e será detalhado em tópico mais adiante.

As observações foram gravadas em áudio digital e por nós transcritas. Estas foram esclarecidas e enriquecidas com os dados da entrevista, porquanto as perguntas principais foram feitas de acordo com o encontrado nas observações em sala de aula e da estrutura escolar.

5.3.3 A entrevista: conversa sobre a formação em pesquisa no Mestrado e suas contribuições

Na última etapa da coleta de dados, foi aplicada a entrevista com os quatro professores que participaram da observação. Elas foram utilizadas após as verificações realizadas e buscam a fala do professor sobre as contribuições e mudanças da formação em pesquisa para sua prática pedagógica e profissional na Educação Básica. Foi importante também saber desse professor quais as condições e possibilidades de realização de pesquisa na escola, onde atuam.

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro semi estruturado (Apêndice E) no último dia de observação em sala de aula, ou em uma data posterior à observação agendada previamente, possibilitando incluir para os professores os questionamentos das observações realizadas nos dias anteriores. A entrevista semi estruturada desenrola-se a partir de

um esquema básico. Não é completamente fechada, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações no processo de sua aplicação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Além disso, possibilita “maior flexibilidade nas respostas e a obtenção das falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada” (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 63). O roteiro de entrevista encontra-se dividido por seções temáticas, o que possibilitou a inclusão de mais perguntas que podem surgir no decorrer da conversa.

Além de semi estruturada, a entrevista foi de explicitação, caracterizada pela verbalização, por parte do professor, de sua percepção da ação, no caso, sendo utilizada a situação de nossa parte, que utilizamos a memória do professor para compreensão e resposta e que tem como objetivo trazer à tona a sua compreensão acerca das ações cotidianas e dos motivos do seu agir profissional (BEZERRA, 2010). A explicitação focou os questionamentos referentes à observação em sala de aula e da escola. As situações observadas foram trazidas por nós, para que o professor pudesse interpretar as ações e encontrar a relação com a formação em pesquisa recebida no Mestrado.

A entrevista semi estruturada e de explicitação considerou o modo como os sujeitos interpretam sua formação em pesquisa e dão significados as suas ações, aspecto relevante e priorizado numa pesquisa de cunho etnometodológico. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio digital e transcritas por nós, possibilitando maior domínio e conhecimento de todo material coletado.

5.4 A coleta de dados: driblando obstáculos e adaptando-se às condições encontradas

A coleta de dados da pesquisa teve início logo no começo do curso, com o levantamento dos dados dos egressos do Mestrado em Educação da UFC e UECE, junto às secretarias desses cursos, e com a busca pelos currículos eletrônicos. Após essa fase de contato, confirmação de atuação dos professores, egressos do Mestrado, na Educação Básica, e do Exame de Qualificação, partimos para os ajustes e reflexões sobre os instrumentais da pesquisa. O início das observações e entrevistas se deu em um período em que, normalmente, as escolas estão entrando em férias escolares, mas, por motivo de retorno de greve, a instituição municipal foi a escolhida pelo fato de que estava retornando as atividades nesse período, depois de dois meses de paralisação.

As atividades se iniciaram, na Escola 1, em 27 de junho de 2011, data da primeira observação. Antes disso, entramos em contato com a direção da escola para apresentar a pesquisa e pedir permissão para realizar essas atividades na instituição. As gestoras ficaram muito interessadas e permitiram de imediato a nossa presença pelo período que fosse necessário para concluir as atividades.

A observação do espaço escolar foi realizada com o acompanhamento da diretora da escola, que nos apresentou todos os espaços e locais da instituição. Após conhecer cada sala de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, entre outros espaços, iniciamos a observação da sala de aula da Professora 1. A sala observada foi no 2º ano do ensino fundamental, sendo polivalente essa professora. A sala de aula se configura no espaço extremamente pequeno, sendo a menor sala da escola. Com 20 alunos, o espaço ficava apertado e não permitia boa locomoção da professora e também dos alunos, que, para sair de sua carteira, às vezes, saiam por baixo dela. Desse modo, uma pessoa a mais na sala deixava o local ainda mais apertado.

As observações ocorreram no período vespertino, e seguiam uma rotina baseada em um roteiro de atividades exigidas pelo PAIC²⁷ (Programa de Alfabetização na Idade Certa), para cada unidade estudada. Esse programa predomina na grade curricular da semana. Por dia, são quatro aulas, sendo as duas primeiras dedicadas ao PAIC e as duas últimas destinadas ao Português, Matemática, História ou Ciências, dependendo do dia da semana. Nessa carga horária, há também espaço reservado à Educação Física e aula na biblioteca, sendo alternada essa aula entre a professora da sala e a professora da biblioteca. Essas duas últimas aulas tomam espaço da 2ª aula designada ao PAIC nas quartas e quintas-feiras.

Foram observadas duas unidades didáticas do PAIC e 1 unidade didática de cada disciplina, o que correspondeu a dez dias de aulas. As observações seguiram também o calendário de recesso da escola, que voltou da greve no dia 27 de junho e entrou em recesso dia 15 de julho. Nesse período, houve dias em que a professora precisou se ausentar da sala de aula, e outros dias que não podemos comparecer, por causa das atividades com o Estágio Docência na UECE. A última aula observada aconteceu no dia 13 de julho, quando foi realizada também a entrevista com a professora, no horário em que os alunos estavam na aula de Educação Física.

Após o período de férias escolares, iniciamos a série de observações e entrevista com o Professor 2, no dia 8 de agosto de 2011. Antes disso, porém, estivemos em contato com esse professor a fim de conseguirmos a liberação da direção da escola a quem foi entregue a documentação apresentando a pesquisa e pedindo autorização para observar as aulas do professor. Após autorização da direção da escola, iniciamos as observações, que aconteciam três vezes na semana, no período da manhã, por ser uma disciplina de Ciências do 6º ano. Ao contrário da Escola 1, a Escola 2 tinha uma estrutura maior e mais propícia à presença do

²⁷ É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. O programa conta com um material didático próprio, dividido em livro de atividades destacáveis para casa, e o livro de atividades para ser utilizado em classe. O professor deve seguir uma rotina fixa de atividades com os alunos e cumprir um planejamento que é fiscalizado pela Secretaria de Educação. O material vem também com cartazes para cada unidade que deve ser fixado nas paredes da sala, e cd de áudio, que deve ser utilizado com os alunos nas atividades.

investigador. A sala ampla, climatizada e bem organizada, fazia com que, muitas vezes, fosse esquecida a presença de uma pessoa diferente no local.

As observações foram objeto de algumas interrupções, por conta de uma viagem tanto nossa quanto do professor, ambos para participar de eventos científicos, e também por motivos de saúde do professor, que se submeteu a uma pequena cirurgia nesse período de observação. Apesar desses impasses e percalços, observamos as duas unidades didáticas previstas, encerrando essas atividades no dia 15 de setembro. A entrevista foi marcada para a semana seguinte, no dia 28 do mesmo mês.

Ao final das duas observações, encontramos um obstáculo para prosseguir no trabalho de campo: as instituições de ensino da rede estadual e federal estavam em greve, sem previsão para retorno das atividades. Durante esse período de espera e incerteza, prosseguimos com as transcrições e organização dos indicadores já em registro.

Ao sinal de retorno das atividades dos professores da rede estadual, foram iniciadas as atividades na Escola 3, que apresenta uma sistemática de trabalho diferenciado das escolas já apresentadas. Nessa instituição no lugar de aulas com turmas numerosas, os professores atendem individualmente o aluno jovem ou adulto, que procura a instituição para concluir o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Cada estudante cursa uma disciplina de cada vez e precisa ter a frequência mínima de duas vezes por semana. Nesse sistema, o aluno recebe um módulo por vez, estuda em casa ou nos espaços da escola, responde exercícios, tira dúvidas com o professor e, por fim, submete-se a uma prova sobre o módulo estudado para poder passar para o módulo seguinte.

Ao terminar todos os módulos da disciplina escolhida, o aluno escolhe a próxima disciplina que pretende cursar, e, ao terminar todas as disciplinas, recebe o diploma de conclusão do ensino fundamental II e/ou ensino médio. Essa sistemática também é escolhida por alunos que precisam fazer dependência de disciplinas nas quais não foram aprovados no sistema regular de ensino.

As observações com a Professora 3, deram-se, portanto, dentro dessa realidade de atendimentos individualizados. A sala de atendimentos era dividida por área, em que a disciplina de Filosofia dividia espaço com as disciplinas de História, Geografia e Sociologia. As atividades das observações aconteceram de 27 de outubro a 17 de novembro, tendo algumas interrupções por causa de reuniões e assembleias do comando de greve, que aguardava negociação com o Governo para decidir ou não pela paralisação das atividades novamente. A data final das observações foi também o dia da entrevista com a Professora 3.

No período em que se finalizavam as atividades na escola da rede estadual, terminou a greve das instituições da rede federal de ensino, que durou três meses. Dessa maneira, iniciamos o último ciclo de observações e entrevista na Escola 4, conhecida por oferecer um ensino médio integrado, que agrega a formação técnica aos alunos que concluem o ensino médio. As observações com o Professor 4 aconteceram de forma intensiva, em razão das greves e dificuldades enfrentadas na coleta de dados. As aulas aconteciam duas vezes por semana e em dois horários, tendo, cada dia de observação, duas aulas observadas, cada dia da semana verificado consistia de uma turma diferente. Observamos então as turmas de 1º e 2º anos do ensino médio. Nessa perspectiva, as observações ocorreram sem interrupções ou imprevistos, do dia 21 a 30 de novembro, data também da entrevista com o professor.

Finalizadas todas as etapas da coleta de dados, partimos para organização e análise do material coletado, que já havia sido iniciada em pausa ocorrida por causa da greve dos professores da rede estadual e federal, como adiantamos em passagem anterior. O procedimento adotado para organização e análise do material segue detalhado no tópico seguinte.

5.5 Organização e análise dos dados: o “N Vivo 9” como ferramenta de suporte para o pesquisador

A organização e análise dos dados coletados no trabalho de campo encontrou apoio no *software* de análise de dados qualitativos “N Vivo 9”. A utilização de *softwares* para análise de dados qualitativos, segundo Guizzo, Krzimirski e Oliveira (2003), teve início na década de 1980, em função do crescente desenvolvimento e interesse por pesquisa qualitativa, embora já houvesse *softwares* para lidar com dados textuais desde meados de 1960, conforme noticia Kelle (2002, p.395).

Antes da chegada dos computadores, as técnicas de “cortar e colar” eram os métodos mais comumente empregados na pesquisa qualitativa para organizar o material dos dados desta maneira: os pesquisadores eram obrigados a “cortar anotações de campo, transcrições e outros materiais, e colocar os dados relacionados a cada categoria de codificação em um arquivo separado, ou envelopes”. (TAYLOR & BODGAN, citado por KELLE, 2002, p.395).

Apesar de muitos pesquisadores ainda se utilizarem dessas e outras técnicas manuais para organizar os dados de pesquisas, o emprego de um *software* de análise de dados qualitativos é importante na otimização do trabalho do pesquisador, que poupa tempo e energias antes gastas com a organização dos dados, para analisá-los com maior cuidado e de uma maneira mais segura, pois contou com o suporte de um programa computacional nessa tarefa.

Antes do N Vivo, porém, um *software* bastante utilizado pelos pesquisadores nas análises de dados qualitativos foi o NUD*IST. Apesar da utilidade desse *software* nas análises

qualitativas, problemas como grandes gastos de tempo e material, elevado custo e perda de dados, resultaram na demanda por *softwares* capazes de melhorar, ainda mais, a operacionalização dessas análises (GUIZZO; KRZIMINSKI; OLIVEIRA, 2003). Procurando corrigir esses problemas, o N Vivo lançou a primeira versão, o *N Vivo 2.0*, no ano de 2002, e, desde aí, passou por algumas atualizações e mudanças de acordo com as demandas e necessidades do pesquisador. A versão que utilizamos para organizar os dados desta pesquisa constitui a última oferecida pela empresa fornecedora da licença até a data de finalização da organização dos dados²⁸.

Utilizamos o software *QSR N Vivo 9*²⁹ para organizar os dados coletados na segunda e terceira etapa da pesquisa, que consistiu nas observações e entrevistas. Esse software na versão 9 foi lançado em outubro de 2010, e veio trazendo mais recursos e facilidade no manuseio, por aproximar seu *layout* do utilizado nos programas do Office 2007 e 2010, da Microsoft. O aprendizado do manuseio do programa, contudo, foi ensejado pela disciplina³⁰ ofertada no curso de Mestrado da UECE e possibilitou conhecer a funcionalidade do programa, utilizar as ferramentas e descobrir outras ainda não exploradas.

A utilização do N Vivo 9 pode ser iniciada ainda no começo da pesquisa, para descobrir categorias, encontrar elementos para elaborar os instrumentais de pesquisa, entre outros aspectos. Só tomamos conhecimentos desse programa, no entanto, e de suas possibilidades, quando a pesquisa já estava em fase de coleta de dados, o que nos fez optar por ele para organizar os dados que estavam sendo coletados em campo. O programa suporta tanto arquivos de textos como arquivos de imagens, sons e vídeos. É possível, também, criar gráficos de maneiras diferentes e quantificar em tabelas, o que foi feito no programa. O pesquisador pode criar categorias (nós), ou fazer uma busca das palavras que mais se repetem em suas fontes para utilizá-las como categorias.

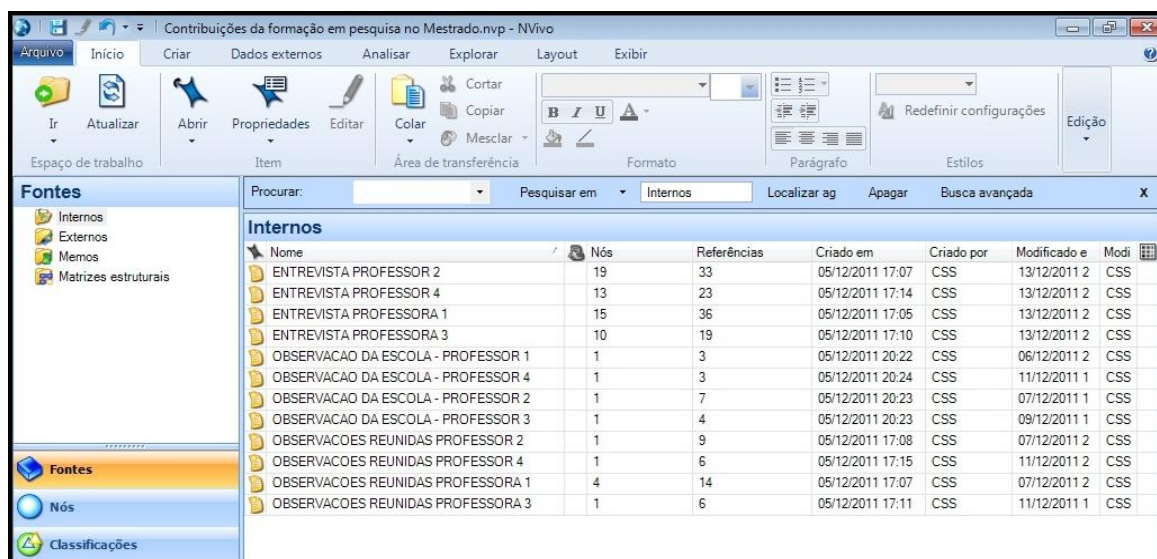
Tendo em vista os dados coletados, trabalhamos com as ferramentas de exportação de texto (Fontes), onde exportamos todas as entrevistas e observações, tanto das salas de aulas quanto das escolas, para iniciar a leitura do material e codificação deles. Na Figura 1 encontram-se as fontes (material coletado) utilizadas nas análises.

²⁸ A nova versão do programa N Vivo, o N Vivo 10 foi lançada no início do ano de 2012.

²⁹ Utilizamos a licença completa e gratuita do N Vivo 9 oferecida pela empresa QSR International por 30 dias. Esse período foi suficiente para categorizar todos os dados e organizá-los.

³⁰ A disciplina **Análise Qualitativa de Dados com o software NVIVO 9** foi ofertada como optativa no semestre 2011.2 e ministrada pelas professoras Maria Zenilda da Costa e Isabel Maria Sabino de Farias. Participamos como ouvinte pela necessidade de utilizar esse programa na análise dos dados desta pesquisa.

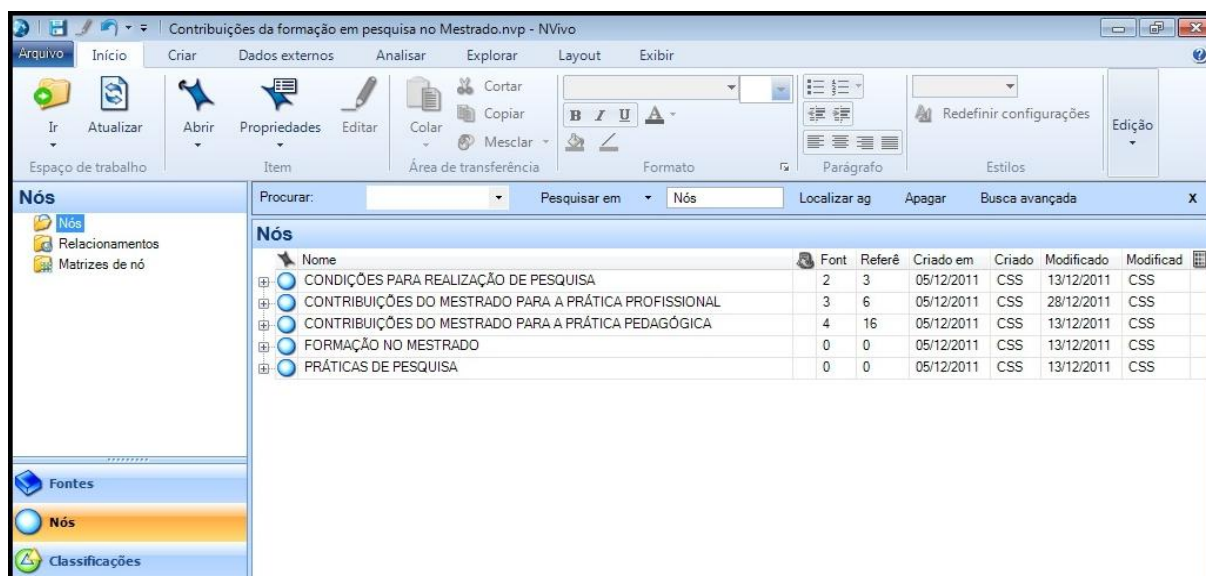
Figura 1: Fontes inseridas no programa 'N Vivo 9'. Fortaleza/CE, 2011.



Nome	Nós	Referências	Criado em	Criado por	Modificado e	Modi
ENTREVISTA PROFESSOR 2	19	33	05/12/2011 17:07	CSS	13/12/2011 2	CSS
ENTREVISTA PROFESSOR 4	13	23	05/12/2011 17:14	CSS	13/12/2011 2	CSS
ENTREVISTA PROFESSORA 1	15	36	05/12/2011 17:05	CSS	13/12/2011 2	CSS
ENTREVISTA PROFESSORA 3	10	19	05/12/2011 17:10	CSS	13/12/2011 2	CSS
OBSERVACAO DA ESCOLA - PROFESSOR 1	1	3	05/12/2011 20:22	CSS	06/12/2011 2	CSS
OBSERVACAO DA ESCOLA - PROFESSOR 4	1	3	05/12/2011 20:24	CSS	11/12/2011 1	CSS
OBSERVACAO DA ESCOLA - PROFESSOR 2	1	7	05/12/2011 20:23	CSS	07/12/2011 1	CSS
OBSERVACAO DA ESCOLA - PROFESSOR 3	1	4	05/12/2011 20:23	CSS	09/12/2011 1	CSS
OBSERVACOES REUNIDAS PROFESSOR 2	1	9	05/12/2011 17:08	CSS	07/12/2011 2	CSS
OBSERVACOES REUNIDAS PROFESSOR 4	1	6	05/12/2011 17:15	CSS	11/12/2011 2	CSS
OBSERVACOES REUNIDAS PROFESSORA 1	4	14	05/12/2011 17:07	CSS	07/12/2011 2	CSS
OBSERVACOES REUNIDAS PROFESSORA 3	1	6	05/12/2011 17:11	CSS	11/12/2011 1	CSS

Após a exportação das fontes para o programa, criamos as categorias (Nós) que definimos antes mesmo da coleta de dados, no momento da organização dos instrumentos de pesquisa. Minayo (1994) leciona que a definição das categorias pode ser feita tanto antes do trabalho de campo, como na coleta e análise dos dados. As categorias, portanto, já foram pré-definidas e com elas analisamos os questionários, que foram examinados inicialmente antes de tomarmos conhecimento da utilização do programa. No momento da análise do material, no programa, criamos as subcategorias que apontavam tendências e assuntos passíveis de pôr a ressaltar. Na Figura 2, é possível observar as categorias criadas (nós) com o auxílio do programa.

Figura 2: Categorias de análises da pesquisa. Fortaleza/CE, 2011.



Nome	Font	Referê	Criado em	Criado	Modificado	Modificad
CONDIÇÕES PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	2	3	05/12/2011	CSS	13/12/2011	CSS
CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL	3	6	05/12/2011	CSS	28/12/2011	CSS
CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	4	16	05/12/2011	CSS	13/12/2011	CSS
FORMAÇÃO NO MESTRADO	0	0	05/12/2011	CSS	13/12/2011	CSS
PRÁTICAS DE PESQUISA	0	0	05/12/2011	CSS	13/12/2011	CSS

As categorias explicitadas há pouco visam a responder aos objetivos da investigação e às questões já explicitadas neste trabalho. Ao final da categorização do material coletado no N Vivo 9, é possível exportar os relatórios das categorizações para o programa Word. A exportação ocorre individualmente, por categoria e subcategoria, e permite melhor organização dos dados para exame. A possibilidade de exportação para o Word também facilita o trabalho do pesquisador no momento da impressão dos dados, para que possam ser analisados com maior cuidado e atenção.

A utilização do 'N Vivo 9' teve importante função no processo de análise dos dados da pesquisa. Isso porque o programa permite com que, em pouco tempo, seja possível categorizar o material coletado e se apropriar dele como um todo. Essa apropriação possibilita, inclusive, o processo de amadurecimento do pesquisador em relação à elaboração do texto analítico, tornando mais rápido esse processo que, muitas vezes, costuma ser demorado e exaustivo. Essas vantagens contribuem também para que tenhamos dedicado mais tempo e energias para a elaboração dos capítulos de análises.

Desse modo, comprovamos o que diz a literatura sobre as vantagens do uso de um programa de computador para análise de dados qualitativos. Os benefícios apontados por Kelle (2002) são: a apropriação do material coletado, a economia de tempo na organização das fontes, que poderia se tornar uma tarefa tediosa sem o programa, a sistematização do processo que confere mais rigorosidade e transparência aos resultados, e a dedicação maior à fase analítica e criativa, já que o tempo que seria gasto com a organização dos dados foi poupado com a utilização de um *software*.

A análise dos dados, feita com a organização do material no N Vivo 9, pode ser conferida no Capítulo 8, em que apresentamos os achados sobre as contribuições da formação em pesquisa para os professores egressos do Mestrado e atuantes na Educação Básica. As análises levaram em conta os pressupostos da Etnometodologia, que dá ênfase ao modo como os sujeitos interpretam e reconstituem a realidade que vivem. Buscamos, portanto, as interpretações desses professores a respeito das contribuições da formação em pesquisa recebida no curso de Mestrado em Educação para sua prática pedagógica e profissional. Essas e outras questões foram explicitadas nos dois capítulos que se seguem e nas considerações finais.

6 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: QUEM SÃO E EM QUE PRÁTICAS DE PESQUISA SE ENVOLVEM?

Neste segmento, tratamos de apresentar os professores da Educação Básica egressos do Mestrado em Educação da UFC e UECE, seu perfil de formação e trabalho, suas atividades de pesquisa, bem como suas condições para desenvolvê-las nas escolas onde atuam. Esses dados se referem à aproximação inicial com estes professores, e correspondem às análises provenientes dos questionários enviados a dez deles, participantes da pesquisa em sua primeira etapa.

A análise desse material foi feita com suporte na criação de categorias temáticas presentes na elaboração do instrumento, que demonstramos no Quadro 4 a seguir.

Quadro 5: Categorias de análises utilizadas com os dados provenientes dos questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa. Fortaleza/CE, 2011

Categorias	Subcategorias
Perfil dos Professores	Gênero
	Formação
	Carga Horária
	Faixa etária
	Tempo de Magistério
	Cursos realizados
	Outras atividades
Práticas de Pesquisa	Grupo de Pesquisa
	Publicação de trabalhos
	Participação em eventos científicos
Condições de realização de pesquisa	Condições desfavoráveis
	Condições favoráveis
	Incentivo à produção de pesquisa

Organizamos, então, esse texto em tópicos, em que cada um se refere à categoria utilizada para analisar os dados do questionário. Iniciamos apresentando os sujeitos da pesquisa, para que se possa conhecer, de forma breve, quem são os professores egressos do Mestrado em Educação, atuantes na Educação Básica, seu perfil pessoal e de formação acadêmica e profissional. No tópico seguinte, nos aproximamos um pouco de suas práticas de pesquisa após o curso de Mestrado realizado na UFC e UECE, e, por fim, externamos as primeiras apreciações sobre as condições de realização de atividades de pesquisa, tema que será retomado no capítulo seguinte, como acontecerá também com as motivações e condições de estudos e investigações desses profissionais.

6.1 Os professores da Educação Básica egressos do Mestrado em Educação: identificação do perfil dos docentes pesquisados

Os professores pesquisados, como em quase todos os estudos com grupos de docentes, constituem em sua maioria de gênero feminino, com sete mulheres e três homens. Conforme aponta Vieira (2002), a feminização do magistério é uma realidade histórica, fortificada pela constante relação do magistério com habilidades femininas relacionadas ao cuidado e à maternidade. Desse modo, nosso grupo, apesar de pequeno, continua reafirmando a maioria feminina no magistério e, no caso, na busca por uma formação em nível de mestrado na área da Educação.

Em se falando de formação, nosso grupo de egressos apresenta variedade de formação inicial, que também vai configurar sua área de atuação. Dentre eles, há um professor sem formação inicial em licenciaturas. Como cursos comuns entre os sujeitos há três professoras oriundas do curso de Pedagogia e dois professores vindos do curso de História. As outras formações são na área de Filosofia, Ciências, Matemática, Educação Física e Engenharia de Pesca. Essa constituição variada vai refletir na área de atuação desses sujeitos. Logo, temos três professoras (procedentes da Pedagogia) atuando como professoras polivalentes na educação infantil e ensino fundamental I, nas séries de 2º e 5º ano. Há também três professores atuando no Ensino Fundamental II, de 6º a 9º ano (Ciências, Educação Física e Matemática), e quatro atuando diretamente com o ensino médio (Filosofia, História e Biologia).

No que se refere à carga horária de trabalho, encontramos no grupo uma predominância de professores atuando numa jornada de 40 horas semanais (oito professores). Apenas dois professores cumprem uma carga de 20 horas semanais em sala de aula.

Em relação à faixa etária do grupo, encontramos, em sua maioria, professores com idades acima de 30 anos até os 60 anos. Apenas dois professores revelaram ainda não haver chegado na faixa de idade dos 30 anos, configurando um perfil mais jovem e iniciante no

magistério. Esse dado, dos professores mais jovens, demonstra, também, uma tendência de ingresso no Mestrado cada vez mais cedo, muitas vezes, logo após o término do curso de graduação. Apesar de não ser maioria em nosso grupo, essa tendência se mostra cada vez mais frequente hoje, quando a configuração de alunos recém-saídos da graduação, e de perfil mais jovem, é bastante frequente nos cursos de mestrado. Esse fato ocorreria pelo motivo de que, já na graduação, é comum os alunos se envolverem em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, ocasionando uma familiarização com as práticas teóricas e empíricas de pesquisa (NÓBREGA-THERRIEN; ANDRADE, 2009). Esse envolvimento ocorreria principalmente por meio da experiência na Iniciação Científica, que tem como continuidade o ingresso no Mestrado.

Nosso grupo de professores, porém, constitui um perfil mais maduro e com maior experiência no magistério. Apenas três sujeitos revelaram não terem completado ainda dois anos efetivos em sala de aula, apesar de dois desses já terem experiência anterior no magistério com curta duração. Desse modo, o restante dos professores constitui um grupo experiente na docência, tendo entre 12, 19 e 37 anos de carreira. Huberman (1992) executou um estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores, ao qual ele pontua diversas fases na carreira dos professores, destacando características e modelos de atuação comum entre os professores que estão com tempos específicos de magistério.

Apesar de não termos nos aprofundado nessa questão, os ciclos de vida profissional nos quais se encaixaria nosso grupo, tirando por base o tempo de magistério, seriam: a entrada na carreira, caracterizada tanto pelo impacto causado pela realidade da sala de aula e do contexto de trabalho, quanto pelo entusiasmo inicial por estar em situação de responsabilidade e fazer parte de um coletivo profissional; a fase de diversificação, em que os professores estão mais motivados e empenhados em participar de reformas, oficiais, ou não, traduzidas por uma ambição pessoal, e uma busca por mais autoridade, responsabilidade e prestígio na profissão; serenidade e distanciamento afetivo, marcado pela menor vulnerabilidade a avaliações dos outros (colegas, diretor, alunos), e a aceitação de ser como é na profissão; e desinvestimento, apontado como fase de menores ambições em relação à carreira, em que há uma priorização de investimento em questões pessoais e interesses exteriores à escola.

Apesar de Huberman (1992) apontar desmotivação e desinteresse pelos aspectos da docência na fase final da profissão, essa realidade não foi encontrada em nosso grupo. O tempo em anos na docência demonstra a motivação contínua desses profissionais uma vez que continuam buscando formação mesmo após a realização de um curso de Mestrado e tempo de magistério que já possuem. Em nosso grupo, dois professores seguiram para o doutorado, que se encontra em andamento, um deles de mais de 30 anos de magistério. Além do doutorado, foram

mencionados, pelos egressos, a busca pela formação contínua, por meio de participação em cursos de Mídias e Educação, Especialização em Psicomotricidade relacional e curso de formação oferecido pela Prefeitura para utilização do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), este último se configura como uma atividade de caráter obrigatório pela natureza do trabalho da professora em questão. Nesse sentido, o comportamento do grupo corrobora o que demarca Lima (2001), e não necessariamente com a divisão acima proposta em Huberman (1992). Ela assinala que

[...] a formação contínua poderia perpassar todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Pode ser compreendida como uma *atitude*, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico (LIMA, 2001, p.38).

A formação contínua, portanto, se caracteriza não só pela busca e atualização constante em cursos ligados à docência, mas inclui também outras experiências de vida, como bem expressou a autora. Haja vista essa afirmação, mapeamos, ainda, as outras atividades com as quais os professores se envolvem além da docência, entendendo que também contribuem com sua atuação na Educação Básica.

O envolvimento em outros trabalhos, além da docência na Educação Básica, é constante em nosso grupo de professores. Entre essas atividades estão: coordenação de área da disciplina (dois professores); Projovem (um professor); Diretoria do SINDIUTE (um professor); Tutoria do curso de especialização em formação de gestores (um professor); Aulas em faculdades particulares (um professor); Coordenação do Programa Mais Educação (um professor). O envolvimento nessas atividades ocupa, então, um tempo extraordinário na jornada do professor, haja vista que a maioria se ocupa de 40h semanais em sala de aula. A ocupação do tempo nessas atividades extras pode contribuir também com o fator que dificulta a realização de pesquisas, pela falta de tempo e sobrecarga de trabalho, mencionadas mais adiante.

Inicialmente, podemos caracterizar esse grupo com predominância feminina, a maioria experiente no magistério, com uma diversidade em relação à formação inicial e área de atuação na Educação Básica, em que professores atuantes no ensino médio representam a maior parcela. Podemos caracterizar como um grupo ativo, preocupado com sua formação contínua, uma vez que busca por outros cursos após o Mestrado e se engaja em outras atividades além da docência na Educação Básica.

Nosso foco principal, entretanto, é a formação em pesquisa destes professores. Desse modo, precisamos saber qual a atuação deste grupo nessa atividade ao final do curso de

Mestrado, e as condições de realizar pesquisa na escola que atuam. Essas questões estão desenvolvidas e analisadas, detalhadamente, no tópico a seguir.

6.2 Práticas de pesquisa após o curso de Mestrado: como os professores se envolvem?

Após conhecer o perfil do professorado participante da pesquisa, faz-se necessário conhecer, também, como está o envolvimento desses professores com as práticas de pesquisa. Já foi discutida, no capítulo anterior, a importância da pesquisa na formação e prática do professor de Educação Básica. O contato com a pesquisa quando da realização do Mestrado traz benefícios e auxilia o professor em seu contexto de ação. Após o Mestrado, contudo, não sabemos como continua o contato ou envolvimento com pesquisa desses professores que, movidos por diversas razões e sentimentos, podem encontrar estímulo em realizar pesquisa em seu trabalho, ou conciliar essa prática com a sala de aula, como, também, podem abandonar essa atividade, por desestímulo, desinteresse ou falta de condições. Movida por essa indagação, procuramos mapear como andam as práticas de pesquisa e as condições para sua realização pelos professores atuantes nas diferentes instituições de Educação Básica provenientes dos cursos de Mestrado em Educação.

- **Participação em Grupo de Pesquisa**

O ingresso no mestrado enseja, em muitos casos, a participação em um grupo de pesquisa, vinculado a sua linha ou eixo de investigação. Essa participação é uma rica oportunidade do mestrando estabelecer contato direto com a realização de pesquisa, estudando sobre a temática de interesse do grupo e compartilhando conhecimentos e experiências. Ao final do mestrado, porém, muitos se desvinculam destes grupos em razão das demandas de trabalho ou participam de outras iniciativas de pesquisa dentro da instituição onde atuam. Nóbrega-Therrien; Nazareth; Mendes; Silva (2009, p.183) entendem o Grupo de Pesquisa

[...] como uma estrutura em movimento e que, embora nele haja sujeitos com formações em níveis distintos que se responsabilizam por atividades distintas em termos de desenvolvimento de um projeto de pesquisa, há outros elementos envolvidos, como, por exemplo, o de coesão, de pertença, de trabalho coletivo, imprescindíveis para que um grupo funcione como tal.

Procurando desvendar tal situação, nos questionamos como está o envolvimento dos professores, egressos do mestrado, com grupos de pesquisa atualmente, e, caso não haja participação, qual o motivo desse afastamento.

A maioria dos professores afirmou não mais fazer parte de um Grupo de Pesquisa, totalizando oito docentes. Dentre esses, quatro professores relataram que não há tempo

disponível para participar de tal atividade. A jornada intensa de oito horas de trabalho, a dificuldade de liberação na escola para participar dos encontros do grupo, a falta de tempo e fôlego para se dedicar às atividades de um grupo de pesquisa, haja vista a grande demanda de trabalho que o professor leva para casa, além de caso de doença na família, estiveram presentes nas respostas dos professores. Foi levantado também o fato de que o horário vago para participar de um grupo de pesquisa seria do turno da noite, mas, geralmente, as atividades costumam ser nos períodos da manhã e da tarde, inviabilizando, portanto, a participação.

A questão do tempo para realização de atividades de pesquisa é realmente um fator que pesa nas justificativas dos professores. Lüdke (2001b) confirma essa tendência, em seu estudo, ressaltando que os professores com menor número de aulas semanais, e, conseqüentemente, com uma jornada menor de trabalho, tendem a exercer atividades de pesquisa com maior frequência do que professores mais atarefados. Apesar da dificuldade de conciliar o tempo e a jornada de trabalho com atividades de pesquisa, houve um professor que mencionou estar em vias de entrada em um grupo de pesquisa, visando à familiarização com a temática para tentar ingresso em curso de doutorado. Pela maioria dos relatos, porém, encontrados, a demanda de trabalho constitui fator que dificulta o envolvimento em atividades de pesquisa, como a participação em Grupo de Pesquisas.

Somente dois professores alegaram que estão participando atualmente de um grupo de pesquisa. Um deles é orientador de um grupo de pesquisa dentro da escola com estudantes do ensino médio. O principal objetivo dessa atividade, para ele, é despertar a importância do ato de pesquisa para melhorar a aprendizagem em sala de aula. Esse grupo tem reuniões quinzenais, atividades relacionadas à leitura, análise, interpretação e apresentação dos resultados de textos. Esse projeto foi enviado à SEDUC, para receber recursos, mas não foi aprovado, pois tinha como objetivo implantar, de modo experimental, a disciplina de prática de pesquisa para estudantes do 1º Ano do Ensino Médio. Nesse caso, embora seja uma iniciativa que demonstre o interesse do professor pela atividade de pesquisa, ela também desperta preocupação quando incorpora a prática de pesquisa a alunos que tem carências de aprendizagens diversas que precisam ser priorizadas em detrimento dessa atividade. A pesquisa, nesse caso, poderia está sendo utilizada entre grupo de professores da escola para a melhoria do ensino e aprendizagem. Outro professor está engajado no grupo da linha de pesquisa do curso de doutorado do qual faz parte. A inserção neste grupo se dá, também, pela necessidade de debater os assuntos relativos à sua tese, e como uma forma de produzir artigos.

Percebemos, portanto, que articulado à universidade está apenas um professor, por fazer parte de um curso de doutorado, que, assim como o mestrado, inclui a cultura de

participação em grupo de pesquisa, e que esta atividade possibilita frequência de publicações e estudos sobre a área de interesse específico do professor.

- **Publicações de pesquisa**

Apesar de a participação em um grupo de pesquisa propiciar a produção científica e o contato com a investigação científica aos seus participantes, sabemos que essas iniciativas também podem ser realizadas de maneira individual. Considerando essa realidade, encontramos no grupo de professores, ainda, uma continuidade nas pesquisas e publicações após a saída do Mestrado.

Entre esse grupo estão aqueles (cinco professores) que se utilizaram dos resultados do trabalho de dissertação para publicar em diferentes meios: eventos científicos locais, nacionais e internacionais, livros e capítulos de livros, periódicos etc. Houve também aqueles que realizaram pesquisas em suas instituições de ensino ou de maneira individual, com pesquisa de campo ou apenas com trabalho bibliográfico e documental (dois professores). Vale ressaltar, ainda, que a iniciativa do professor, que não obteve financiamento da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) para seu projeto de incentivo à pesquisa com alunos do ensino médio, foi desenvolvida mesmo havendo essas dificuldades.

Apenas três professores relataram que não publicaram nem apresentaram nenhum trabalho depois do Mestrado. Como motivo, foi assinalada a falta de tempo que novamente apareceu nos relatos dos sujeitos. A questão do tempo é apontada como fator importante no ato de escrever. Além disso, este requer algumas habilidades e esforço intelectual (MIRANDA; GUSMÃO, citado por BATISTA; NÓBREGA-THERRIEN; ALMEIDA, 2009). Em se tratando de professores da Educação Básica, essa atividade se torna mais difícil, haja vista a sobrecarga de trabalho a que ele é submetido. As autoras expressam, ainda, a dificuldade de escrita para produção científica.

É importante registrar o fato de que as idéias não “caem do céu”, elas são fruto da disciplina e das horas de reflexão, sejam diante do texto na tela do computador, na leitura do manuscrito, na discussão e reflexão, fruto também da própria criatividade do pesquisador em inventar maneiras de realizar o seu trabalho de produção. (BATISTA; NÓBREGA-THERRIEN; ALMEIDA, 2009, p.173).

A acomodação e a falta de incentivo da universidade com os alunos egressos do Mestrado também foi apontada pelo grupo. Uma professora relatou que se sentiu órfã e sem incentivos para continuar pesquisando e produzindo ao final do curso. Este processo só continuaria, segundo ela, com os alunos que ingressam no doutorado. Sabemos, porém, que a falta de incentivo em pesquisar após o Mestrado decorre da própria jornada de trabalho que não pouco deixa espaço e tempo para o professor continuar vinculado à universidade e à pesquisa.

Dessa maneira, percebemos que, embora em sua maioria os professores não participem nem estejam mais vinculados a grupos de pesquisa, muitos continuaram publicando e mantendo esse hábito, mesmo sem apoio de financiamento público ou incentivo da instituição onde cursaram o Mestrado. Há, porém, nesse processo, dois professores, que, por falta de tempo, motivação e por acomodação ainda não realizaram qualquer pesquisa ou publicação após a saída do Mestrado. A deficiência na formação inicial para pesquisa também é apontada como indício para a dificuldade na produção científica, mesmo após o Mestrado, uma vez que uma bagagem mínima em pesquisa obtida durante a graduação já ajudaria a minimizar as dificuldades e resistências que muitos professores possuem no momento da escrita.

- **Participação em eventos científicos**

No tocante à participação em eventos científicos após o Mestrado, sete professores mencionaram que até o momento ainda não participaram de nenhum. Dentre os que justificaram a não participação, falta de tempo e carga horária excessiva mais uma vez são constantes dentre os professores que alegaram a não participação nestas iniciativas. Aparece, também, o problema financeiro, pelo alto custo dos eventos e viagens, bem como a dificuldade em conseguir liberação da escola, tendo por isso que recuperar aulas aos sábados. Há, ainda, uma professora que assume ainda não ter se programado para isto, mas pretende voltar a esta atividade o quanto antes.

Os três professores que informaram participar de eventos científicos após o Mestrado listaram as iniciativas de que participaram. Apenas uma professora mencionou sobre a importância que cada evento teve em sua formação e a contribuição deles na atualização das discussões do campo científico. Os eventos científicos, específicos da área de pesquisa na graduação e Mestrado, tiveram maior peso para esta docente. Vale ressaltar que a importância da participação em eventos científicos se configura pela experiência de conhecer outras pesquisas e estudos na área, receber contribuições de pessoas que possuem outras leituras e maturidade em pesquisa, o que possibilita crescimento e amadurecimento em pesquisa. A relevância da participação do docente nessas atividades é ressaltada por Marques (2002), ao assinalar que essas iniciativas são fundamentais, pois sem elas o professor estará desatualizado e sem condições para o exercício responsável da profissão.

É de domínio na academia a noção de que a socialização dos resultados em eventos científicos, ou a simples participação nestas iniciativas, constitui importante elemento de formação para o professor, que precisa estar em constante atualização dentro da sua área de interesse,

informado das principais questões educacionais, para que possa ter mais autonomia em seu trabalho e assim levar essa atualização para sala de aula.

A avaliação geral, relativamente à participação em atividades de pesquisa do grupo de professores mostra que poucos são os envolvimento com atividades de pesquisa, uma vez que poucos informaram participação em grupos de pesquisa e em eventos científicos. A maior participação nas atividades diz respeito às publicações, que muitas vezes estão vinculadas aos resultados da dissertação. A justificativa para o pouco envolvimento nessas ações tem como predominância a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho, indo ao encontro das condições de trabalho enfrentadas por esses professores, assunto discutido a seguir.

6.3 Condições para o desenvolvimento de pesquisa na escola: avaliação e motivação dos professores egressos do Mestrado

Para realizar pesquisas, participar de eventos científicos e grupos de pesquisa, é preciso, também, uma boa condição de trabalho para que esse professor possa conciliar essas atividades com a docência, e ter apoio da gestão na realização de pesquisas na escola, grupos de estudos, participação em eventos, dentre outras atividades. Sem um apoio da instituição, fica mais difícil o professor efetivar essas atividades. Por isso, nos questionamos: como os professores avaliam as condições para realização e participação em atividades de pesquisa de nas escolas onde atuam?

Para André (2001, p.60), possibilitar a articulação entre pesquisa e ensino na prática docente necessita, dentre outros fatores, que o professor atue em um ambiente institucional que favoreça a constituição de grupos de estudo, “que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada”. Em nossa análise, encontramos diferentes avaliações dos professores sobre o tema condição. A primeira é considerada como condições desfavoráveis, e a segunda é avaliada como favorável. Dividimos essas avaliações em itens para melhor apreciação dos resultados.

- **Condições desfavoráveis**

No concernente à avaliação negativa dos professores sobre as condições de desenvolver pesquisa na escola onde atuam, quatro docentes acentuaram que as condições são desfavoráveis para o desenvolvimento de tal atividade. A jornada de trabalho, que não prevê nenhum tempo para o professor desenvolver trabalho de pesquisa, o próprio planejamento, que não inclui este tempo e outras atividades foram fatores ressaltados por esses profissionais. Foi mencionado o fato de que não há incentivo por parte da escola, nem por parte da estrutura física

destas instituições, indo ao encontro das condições mínimas apontadas por André (2001). O principal problema, que observamos ser responsável pela maior queixa, está na organização da carga horária de trabalho do professor, que, por lei, deveria ter 1/3 de sua carga horária para planejamento, estudos e pesquisas, mas essa sanção (direito) é ignorada por alguns governadores, entre os quais o do Estado do Ceará.

Esta reivindicação, inclusive, foi alvo de greves dos professores nas redes municipal e estadual durante o período da coleta de dados de nossa pesquisa. As instituições municipais não determinam qualquer tempo para planejamento e estudos. As estaduais ofertam 1/5 da carga horária, ainda considerada insuficiente pelos professores. A difícil situação enfrentada pelos professores no Brasil é, inclusive, ressaltada por Tardif; Lessard (2007), ao revelarem que a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada do que a dos 30 países da OCDE³¹. Além dessas reivindicações, o salário foi o alvo principal de luta dos docentes. A luta foi pelo cumprimento da Lei do Piso Nacional do Magistério³² aprovado pelo STF e ainda não adotado como base para os professores cearenses.

- **Condições favoráveis**

O restante dos seis professores avaliaram positivamente as condições para realização de pesquisa na escola onde trabalham. Para estes professores, há um incentivo por parte da gestão, pois há um campo aberto e acolhedor que estimula o professor a ampliar seus conhecimentos. A existência de uma vasta biblioteca e o interesse da gestão pela formação dos professores são os motivos apontados para uma avaliação positiva destas condições. Em se tratando de escola pública, porém, essa realidade ainda precisa de muito investimento para chegar ao patamar ideal, como aponta Freitas (2007, p. 1205).

As condições do trabalho pedagógico na escola pública, [...], demandam investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infra-estrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

Além das condições de pesquisa da escola, há outros fatores que propiciam este desenvolvimento; fatores que são individuais, da motivação de cada um, além das condições de estudo fora da escola que cada um possui. Isso porque encontramos nesse grupo, que avaliou

³¹Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional composta por 30 países, que tem como objetivos coordenar políticas econômicas e sociais, apoiar o crescimento econômico sustentado, aumentar o emprego e a qualidade de vida dos cidadãos e manter a estabilidade financeira, entre outros. Fonte: <http://www.oecd.org>

³²A Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 “determina o salário mínimo mensal dos professores da rede pública deve ser de R\$ 1.187,00 (atualizados anualmente) para uma jornada semanal de 40 horas, sendo que um terço dela deve ser cumprida em tarefas pedagógicas fora da sala de aula”.

Fonte: http://www.vermelho.org.br/editorial.php?id_secao=16&id_editorial=1000.

positivamente as condições de pesquisa da escola, dois professores que, apesar disso, não se engajaram em nenhuma atividade, ou apenas de forma circunstancial. Considerando essa realidade, questionamos aos professores o que os incentiva a produzir pesquisa em sua escola.

- **Incentivo à produção de pesquisa**

Foram mencionados como incentivos, para a intenção de desenvolver pesquisa na escola, o desejo de contribuir com a melhoria da educação e a ampliação do conhecimento; a adoção de uma política educacional que supere as dificuldades já citadas; um maior tempo destinado ao planejamento escolar; a boa aceitação da gestão e das professoras da escola; o amor pela escola onde trabalha, entre outros. A questão subjetiva, portanto, se apresenta como fator importante de incentivo ao professor, que precisa de condições para que ele sinta que pode desenvolver pesquisa em seu ambiente de trabalho. Observamos, no entanto, que sem elas o professor também pesquisa, mesmo que de modo mais precário e com maior sofrimento e dificuldades.

Uma questão importante, mas não predominante à realização de pesquisa pelo professor, está nas condições de estudo fora do ambiente escolar. A maioria dos professores (oito) relatou que possui boas condições para estudar em casa, com livros, computador pessoal e ambiente silencioso e favorável para a prática. Embora haja este lugar, alguns relataram, ainda, encontrar dificuldades por conta das demandas de trabalho da escola e em razão dos compromissos familiares com filhos pequenos, restando apenas o turno do final da noite para esta atividade. Tais fatos nos levam a considerar, portanto, que os principais fatores que impedem a realização de pesquisa na escola, pela fala dos professores, são realmente o tempo e a demanda de trabalho, que sobrecarregam o docente e dificultam o trabalho com a pesquisa, acompanhados, também, pelo sentimento de abandono após o fim do Mestrado e das dificuldades de domínio do trabalho científico.

Levando em conta esses achados, percebemos que os professores egressos do Mestrado encontram dificuldades e obstáculos em seu agir profissional para o trabalho com a pesquisa nas instituições de Educação Básica. Há um esforço para se manter ativo com a pesquisa e as publicações e participações em eventos após o Mestrado, mas a falta de motivação e acompanhamento, e a jornada intensa de trabalho, trazem empecilhos à realização dessa atividade. Apesar da realidade encontrada, há professores que avaliam como favoráveis as condições e apoio da instituição para o trabalho com a pesquisa. Questionamos-nos, então, se o fator “vontade pessoal”, como aponta Lüdke (2001b) em seu estudo, é preponderante para o desenvolvimento e trabalho com a pesquisa pelo professor de Educação Básica.

A fim de conhecer mais detalhadamente diferentes realidades aqui encontradas, nos aproximamos mais especificamente de quatro professores desse grupo apresentado. A aproximação objetivou conhecer, com profundidade, seu cotidiano de trabalho, sua escola, as condições oferecidas por ela, sua prática em sala de aula, e permitiu analisar como mais evidências quais as contribuições que a formação em pesquisa recebida durante o curso de Mestrado trouxe para seu agir pedagógico e profissional. Essas e outras discussões estão expostas no capítulo seguinte.

7 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO EM PESQUISA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSOS DO MESTRADO: O QUE REVELARAM OS ACHADOS?

Este capítulo traz a compilação dos achados da pesquisa com a subamostra de 4 professores da Educação Básica, egressos do Mestrado em Educação, que tiveram suas escolas e aulas observadas, e participaram de uma sessão de entrevista, conforme explicitamos detalhadamente no capítulo metodológico desta dissertação. A análise desse material, organizado com apoio do *software* N Vivo 9, tomou por base as categorias temáticas definidas e explicitadas, também, no capítulo dedicado à metodologia nessa dissertação.

O modo como organizamos as análises será explicitado em cada tópico na forma de organograma para melhor visualização e compreensão do modo como pensamos e demos sentido aos achados oriundos do intensivo trabalho de campo e, finalmente, o transformamos em texto.

Além de compreender as contribuições da formação em pesquisa para a prática pedagógica e profissional dos professores com Mestrado da Educação Básica, pretendemos: caracterizar a relação desses professores com a prática da pesquisa e a sua participação nessas atividades após o término do curso; descrever o contexto de trabalho, condicionando o desenvolvimento de pesquisa na instituição escolar (carga horária, estrutura física, gestão escolar); encontrar as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica e profissional após a realização do Mestrado; bem como discutir as condições e possibilidades destes professores desenvolverem pesquisa na escola onde atuam.

Os quatro professores, participantes desta fase da pesquisa, são profissionais com um perfil de formação inicial e de atuação diverso. Cabe-nos traçar uma breve feição de cada um destes professores, para que possamos entender um pouco do contexto de sua formação inicial e de trabalho, entendendo, por conseguinte, a natureza de seus relatos.

A **Professora 1**, que atua na **Escola 1**, é uma jovem profissional em início de carreira. Ingressou no Mestrado logo que concluiu a formação inicial em Pedagogia, quando teve oportunidade de obter um aprendizado em pesquisa por meio da Iniciação Científica. Além da experiência em pesquisa, também teve experiências contigências na docência, como estagiária na graduação. Após concluir o Mestrado em Educação na UFC, no ano de 2009, foi aprovada em seleção para professor efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde trabalha

há quase dois anos. Leciona nos turnos manhã e tarde em escolas diferentes, ambas no 2º ano do ensino fundamental.

O **Professor 2** já possui uma trajetória maior na docência, somando quase 20 anos de magistério. Assim como a Professora 1, também teve experiência com pesquisa durante a sua graduação em Licenciatura em Ciências, onde foi bolsista de Iniciação Científica e também bolsista voluntário. Atua em uma grande escola da rede privada (**Escola 2**), com carga horária de 20h semanais, e também é professor efetivo da rede municipal de ensino, mas encontra-se afastado para cursar o Doutorado em Educação. Estando ativo, atualmente, apenas na escola da rede particular, onde realizamos a coleta dos dados junto ao referido professor. Além de docente nessa escola, o **Professor 2** é coordenador de área da disciplina de Ciências e Biologia do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio. Concluiu o Mestrado em Educação na UECE, no ano de 2006, sendo, portanto, pertencente à primeira turma desse curso. Também atua como professor formador na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Aberta do Brasil - UECE (UAB-UECE).

A **Professora 3** possui uma trajetória na docência mais longa do que os outros dois pesquisados, por ter iniciado a sua formação ainda no ensino médio, onde cursou do 1º ao 4º ano pedagógico. Após a exigência de uma formação superior, cursou licenciatura em Filosofia. Ao todo, são 30 anos ensinando na Educação Básica. É professora concursada da rede estadual de ensino, onde leciona a disciplina Filosofia em uma instituição (**Escola 3**), voltada para atender alunos jovens e adultos. Essa instituição tem como peculiaridade o atendimento individualizado; em vez de salas de aulas convencionais, são denominadas de CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) e possuem nove unidades na Capital cearense. Tem carga horária de 40h semanais nos turnos da tarde e da noite. É egressa do curso de Mestrado em Educação da UFC do ano de 2009. Além de professora, também atua em um cargo na diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (SINDIUTE).

O **Professor 4**, assim como a Professora 3, apresenta longa trajetória no magistério, sendo a mais extensa dos participantes da pesquisa, com 37 anos de experiência. Apesar de sua formação não ser em licenciatura, e sim bacharelado, em Engenharia de Pesca, esse professor tem vasta experiência na docência, com a disciplina Biologia. Atuou em algumas escolas particulares da Cidade, mas há 29 anos atua, com dedicação exclusiva, numa instituição da rede federal de ensino (**Escola 4**), que alia ensino médio com a formação técnica. Ensina nas três séries do ensino médio a disciplina Biologia, no turno da tarde e da noite. É egresso do Mestrado em Educação da UFC, do ano de 2006. Atualmente cursa o Doutorado em Educação na mesma instituição.

Conforme percebemos, os quatro professores participantes das observações e entrevistas possuem pontos em comum e divergente em seus perfis. Conhecer essas características é fundamental para que possamos compreender como os seus depoimentos estão articulados com as suas trajetórias de formação e de docência. Para melhor visualização dessas aproximações e diferenças de perfis, resumimos algumas dessas características no Quadro 4.

Quadro 6: Perfil dos professores da Escola Básica, egressos do Mestrado, participantes das observações e entrevistas. Fortaleza/CE, 2011

Professor	Instituição do Mestrado	Ano de conclusão	Formação Inicial e Instituição	Disciplina e série que atua	Outras Informações
Professora 1	UFC	2009	Pedagogia (UECE)	2º ano Polivalente	Professora em início de carreira
Professor 2	UECE	2006	Ciências (UECE)	6º ano Ciências	Doutorando
Professora 3	UFC	2009	Filosofia (UFC)	Filosofia Ensino Médio	Faz parte da Diretoria do SINDIUTE
Professor 4	UFC	2006	Engenharia de Pesca (UFC)	Biologia 1º e 2º anos Ensino Médio	Doutorando

Após conhecermos brevemente a trajetória profissional e de formação desses professores, é necessário conhecer as motivações e trajetórias que levaram esses docentes a optar por um curso de Mestrado em Educação, as aprendizagens marcantes vivenciadas por eles, bem como as opiniões sobre essa experiência formativa, o que faremos em seguida.

7.1 Formação no Mestrado: motivações, aprendizagens e avaliação dessa experiência formativa em pesquisa

Esse tópico retrata a análise dos dados referentes à categoria (nó) “Formação no Mestrado”. As informações desse tópico foram coletadas no momento da entrevista semi estruturada, em que os professores relataram as motivações, aprendizagens e avaliações de sua experiência formativa em pesquisa no curso de Mestrado em Educação.

A categoria Formação no Mestrado foi organizada em subcategorias, em que cada uma corresponde a um item presente nesse tópico, conforme está ilustrado na Figura 3, logo a seguir.

Figura 3: Organização da categoria (Nó) 'Formação no Mestrado' de professores com Mestrado da escola básica. Fortaleza/CE, 2012



Na Figura 3, é possível perceber que nosso foco, nesse tópico, é o professor, pois vamos abordar as temáticas referentes às motivações que levaram cada professor a buscar o curso de Mestrado em Educação; as aprendizagens em pesquisa que foram mais importantes durante o curso do qual participou, bem como a avaliação dessa experiência formativa. Esse apanhado inicial é importante para conhecermos como cada professor chegou até o curso e como essas informações se relacionam com as contribuições que essa experiência ainda exerce na prática pedagógica e profissional de nossos docentes. Dividimos essa análise em três itens, que delineamos na sequência.

- **Motivação do ingresso no Mestrado**

Ingressar em um mestrado optando por uma formação em pesquisa mais efetiva, traz vários benefícios à formação do professor, como ressaltado por Demo (1999), Stenhouse (1984), Diniz-Pereira e Lacerda (2009), entre outros autores assinalados por nós em todo o texto desta dissertação. A escolha dessa formação pode ser motivada por inúmeros fatores. Conhecer a motivação dos professores de Educação Básica nos ajuda a compreender o que eles buscavam nessa experiência formativa e o que de fato eles conseguiram alcançar, bem como se estão se utilizando dessa formação na sua prática na escola. Para isso, é importante, também, conhecermos as aprendizagens mais indutoras de mudanças que marcaram essa experiência formativa obtida durante o curso e a opinião acerca da formação recebida nessa experiência, conforme estão detalhados nos itens seguintes.

Encontramos motivações variadas dos professores para ingressar em curso de mestrado em Educação. Dentre elas, há aquele que já trabalhava na área de formação de professores e buscavam um curso de mestrado nessa área para ampliar o conhecimento, ou então pela vontade

de fazer um trabalho diferente na instituição na qual ensinam, além de progredir na carreira, ou, também, pela trajetória na Educação em que iniciaram desde cedo, conforme observamos nos relatos.

*já trabalhava com formação de professores, ministrando curso e oficinas pedagógicas. [...] me interessei pela área e vi que a formação no curso de Mestrado mais voltado para a área da educação eu **ampliaria meu leque de conhecimentos** em detrimento a uma pós-graduação específica. [...], quando surgiu o Mestrado na UECE de formação de professores eu me inscrevi que é uma temática que eu gosto bastante [...], tanto é que o doutorado está sendo também em formação de professores. (Entrevista - Professor 2).*

*O instituto fornece uma oportunidade de carreira aos integrantes do magistério. Então foi nesse momento que eu me senti estimulado a fazer o mestrado pela possibilidade de fazer um trabalho diferente não só na sala de aula, com perspectiva de um avanço na carreira, não se pode negar que é um fator determinante [...] e foi motivado, também, pela **necessidade de alargar um pouco mais os meus conhecimentos**. (Entrevista - Professor 4).*

*Pela minha própria formação. Eu iniciei desde a formação no pedagógico. [...]. Em seguida fiz Filosofia, especialização em Filosofia da Educação [...], são 30 anos de magistério, [...]. Então pela própria profissão, pela prática, pela dedicação e identificação com a natureza da minha profissão eu fui buscar o Mestrado em Educação Brasileira até para tentar ter uma análise e **aprofundar uma análise que a gente vem formando ao longo dos anos de profissão**. (Entrevista - Professora 3).*

Apesar de representarem trajetórias diferentes, os três professores apontam como motivação a busca por ampliar o 'leque de conhecimentos', aprofundar análise, enfim, ter um conhecimento mais rebuscado que acreditam ser proporcionado pelo Mestrado. Ao contrário do que comumente se costuma pensar, nem sempre a progressão salarial costuma ser a principal ou única motivação para se buscar um curso de mestrado, como pudemos observar, pelo menos, nestes relatos dos professores egressos do curso.

A trajetória descrita por esses docentes remete à busca de uma formação contínua ao longo da docência. Lima (2001), nesse sentido, demonstra a formação contínua do professor como sendo aquela que

[...] ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo. Está, sim, na sua competência profissional e intelectual. Está nos seus saberes vários e nos inúmeros conhecimentos que se entrelaçam e se inter cruzam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que frequenta, enfim, nas experiências em geral. A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a

fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade (p. 37).

Os professores acima que relataram a motivação em ingressar no Mestrado vão ao encontro desse pensamento expresso por Lima (2001), onde a formação adquirida no Mestrado vai se somar à outras experiências adquiridas em outros momentos e vivências, para ser incluída no exercício de uma posição crítica e transformadora. Entre os professores, há, também, um deles que fez o percurso inverso de outros já apresentados. A motivação por ingressar em curso de Mestrado sempre existiu, e, para isso, uma trajetória de formação em pesquisa foi traçada ainda durante a graduação, que desse azo a esse ingresso. Nesse caso, a experiência que ensejou essa trajetória em pesquisa foi a Iniciação Científica. O contato com projetos de pesquisas durante a experiência de Iniciação Científica fortaleceu a vontade de desenvolver uma pesquisa individual, que tivesse sua visão, ou que respondesse ao seu desejo de pesquisar determinado tema. O curso de Mestrado lhe daria a oportunidade de ser pesquisador e realizar essa atividade de maneira mais individualizada. Além disso, a intenção de lecionar no ensino superior também motivou a decisão de ingressar em um curso de mestrado, conforme revela a **Professora 1**.

[...] eu percebi que um dos caminhos que poderia me levar para a pós-graduação [...] era a iniciação científica. [...], participei de um Grupo de Pesquisa durante quase 3 anos. Essa questão do Mestrado eu via como essa possibilidade de está pesquisando mais, ampliando o que eu tinha pesquisado e agora que fosse uma pesquisa mais minha, [...]. eu tinha essa curiosidade de desenvolver uma pesquisa que fosse minha, que tivesse o meu olhar. E também eu sempre pensei na carreira acadêmica no nível superior. (Entrevista - Professora 1)

Por este relato, constatamos que o desejo inicial da **Professora 1**, ao buscar trilhar uma trajetória em pesquisa, era seguir uma carreira acadêmica dentro da universidade e não trilhar uma carreira na Educação Básica. O ingresso no Mestrado após experiência com Iniciação Científica é muito comum, pois o contato com a pesquisa durante essa experiência enseja o ingresso e o aprendizado de quem se inicia no Mestrado, como apontam Nóbrega-Therrien et. al (2009) e Missiaggia (2001). Para esses autores, um ex-bolsista de Iniciação Científica é considerado como candidatos com maiores chances de serem aprovados no Mestrado, pelo seu perfil e sua formação diferenciada dos demais, pela familiaridade com o desenvolvimento de pesquisas e amadurecimento, com um perfil mais acadêmico exigido pela pós-graduação.

- **Aprendizagens marcantes**

Em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento de pesquisas durante o curso de Mestrado, os professores relatam algumas experiências mais marcantes. Dois professores dizem que as disciplinas ligadas à pesquisa tiveram influências positivas em seus aprendizados. O apoio dos professores do curso para auxiliar na elaboração de artigos, sugestões para melhorar a escrita, também foram lembrados pelos docentes como algo muito bom para eles e que rendeu frutos. Os relatos a seguir nos revelam isso.

*[...] a professora Ângela Sousa na **cadeira de pesquisa**. [...] ela fez uma caminhada com a gente sobre qual o nosso objetivo, como está a sua grande pergunta, [...]. [...] ela montou uma estrutura que nós, alunos da disciplina dela, tínhamos que formar bancas para avaliar o projeto dos nossos colegas. [...]. E também com a professora Rita Vieira **numa disciplina** que ela ministrou que tinha muito a ver com a **construção da dissertação**. Então a gente começou a ter contato de como se escreve um artigo científico, de como se fazia a dissertação, de como se caminhava com o texto, como é que se trabalhava e, finalmente, como é que se fazia toda a metodologia, as citações, as bibliografias. Isso tudo, para quem vinha de um mundo que não sabia que existia, foi de uma importância extraordinária. (Entrevista - Professor 4).*

*[...] a **disciplina de Pesquisa Educacional**, porque eu fui conhecendo estudo de caso que era a metodologia da minha pesquisa, mas nela eu tive a possibilidade de conhecer outras, que inclusive me ajudaram a fazer outros tipos de pesquisa e até a trabalhar ministrando essa disciplina. Foi muito enriquecedor. [...] o nível de parceria dos professores na hora de ler um texto dos alunos para mandar para uma revista, de ler um trabalho pra mandar para um congresso, a gente não contava só com o orientador, mas a gente podia contar com outros professores que tinham disposição de ler e dá sugestão. Então isso contribuiu bastante. (Entrevista - Professor 2).*

Nem todos, contudo, citaram situações ou fatos como marcantes no aprendizado das disciplinas do Mestrado. Houve quem reconhecesse o aprendizado na prática e na realização da pesquisa como projeto de sua dissertação, mais marcante, bem assim a autonomia alcançada pelo fato de realizar uma pesquisa mais individualizada, diferente daquela que estava acostumada na Iniciação Científica. A participação na organização de um evento científico relacionada à linha de pesquisa no Mestrado também se configurou como marcante para um dos professores. Além disso, a participação em grupo de estudo, também, esteve presente em um dos relatos.

A experiência mais marcante mesmo foi essa questão de eu, junto com a minha orientadora, em alguns momentos, com algumas dicas, está podendo, por exemplo, ir à biblioteca Menezes Pimentel está ligando alguns documentos que eu estava estudando

com outros de nível mais nacional, mais estadual, já que eu estudei só a nível municipal. [...] Então o mais marcante nisso acabou sendo a autonomia que a gente acaba tendo, de ter que ter aquela segurança do que está fazendo, de está correndo atrás pra poder fazer um bom trabalho. (Entrevista- Professora 1).

Apresentação de trabalho no ano de 2008 em Barbalha, um evento da minha linha de pesquisa que eu pude participar na Secretaria do Evento ajudando na coordenação. Deu pra entender o funcionamento de todas as pesquisas ao mesmo tempo, porque eu também participei também do comitê científico, de está lendo as pesquisas, de está vendo os eixos temáticos, de ver na prática o povo que tá começando, o povo que já está no Doutorado. (Entrevista- Professora 1).

Durante o Mestrado nós tínhamos um grupo que se reunia constantemente, propusemos grupos de estudo, realizamos grupos de estudo, então essa experiência eu achei muito positiva e importante que ela aconteça. (Entrevista- Professora 3).

Os relatos dessas professoras revelam uma aprendizagem propiciada pela participação no Mestrado, mas que não advém diretamente das disciplinas convencionais do curso, e sim do clima acadêmico existente nesse espaço, que proporcionou essas experiências e da elaboração da pesquisa de dissertação — situações vivenciadas por esses egressos, que evidenciam a importância de se focar a avaliação que eles fazem da formação recebida no curso, assunto do item seguinte.

- **Avaliação do curso**

No que se refere à apreciação da experiência formativa no Mestrado, as Professoras **1** e **3**, que não exprimiram como aprendizagens marcantes as vivências nas disciplinas do curso, apontaram algumas questões de que sentiram falta durante a formação no Mestrado. Para elas, o aprendizado acontece, de fato, na realização da pesquisa para desenvolver a dissertação, mas as dificuldades encontradas nesse caminhar poderiam ser mais bem administradas durante o período das disciplinas.

[...] eu particularmente esperava que a prática de pesquisa fosse mais presente nas disciplinas. Já que o primeiro ano é todo de disciplina geralmente é algo muito teórico. [...] Eu pensei que a gente tinha mais informações sobre os tipos de pesquisa, ir um pouco mais a campo, até mesmo pra se preparar pra escrita da dissertação. É claro que cada pesquisa tem a sua peculiaridade, [...], mas eu pensei que tivesse um apanhado geral, eu esperava um pouco mais disso. [...] Eu senti falta da formação do no ano inicial, da prática mesmo, além da questão teórica, mas o aprendizado ainda foi muito bom. (Entrevista - Professora 1).

*No Mestrado você tem algumas disciplinas que lhe dão algum suporte, mas eu acho que enquanto disciplinas elas são limitadas. Na minha concepção, a pesquisa, levando em consideração a prática individual, o aluno vai aprender fazendo, no processo de construção da dissertação, [...]. No meu caso eu tive uma certa facilidade, pelo tema ao qual eu tinha identificação, mas **outros colegas sempre falaram da dificuldade em percorrer esse caminho** para buscar esse material, se apropriar dele, as pessoas com quem eles vão buscar, a dificuldade até das pessoas se colocarem a fim de contribuir.* (Entrevista - Professora 3).

A natureza das queixas leva, por um lado, para uma expectativa de acompanhamento mais presente, seja por parte do curso seja por parte do orientador, que o mestrando traz; por outro, uma expectativa de apropriação de questões que fogem do objetivo das disciplinas. O que ele espera do curso muitas vezes não condiz com a realidade encontrada. O fato de uma das professoras, que aponta a lacuna, ter experiência anterior com a Iniciação Científica, mostra que mesmo tendo conhecimento e bagagem em pesquisa é criada uma expectativa maior em relação ao curso do que ele realmente se destina.

Os outros dois professores avaliaram positivamente a formação recebida no Mestrado, e não referiram qualquer limitação ou aspecto que tenha ficado pendente durante o curso. Inclusive revelam que a motivação em continuar realizando pesquisa veio da formação recebida nesse curso. Os relatos confirmam essa satisfação.

Eu me senti enriquecido por ter participado do Mestrado, a prova tão grande é que depois eu quis ir um pouco mais além com o Doutorado. (Entrevista - Professor 4).

Mesmo já tendo uma bagagem, o mestrado contribuiu bastante para que eu me empenhasse em fazer pesquisa até para além do Mestrado, como eu continuei fazendo. (Entrevista - Professor 2).

Percebemos pela natureza dos relatos que, embora haja uma avaliação positiva da formação recebida no Mestrado, há professores que nutriam uma expectativa maior no que diz respeito à preparação para desenvolver a pesquisa. Mesmo no relato da Professora 2, que já tinha uma bagagem em pesquisa com a Iniciação Científica, ficou claro o sentimento de lacuna deixada pelo curso. Interessante é ressaltar que as professoras que apontaram alguma insatisfação provêm da mesma turma e instituição de Mestrado. Seria essa uma falha eventual no curso desenvolvido naquele ano, ou apenas uma coincidência entre os relatos? Ou seria uma concepção de pesquisa diferenciada dos demais professores?

Fica, então, o registro de uma lacuna relativa à formação em pesquisa relatada por duas professoras, de trajetórias diferentes, que esperavam encontrar no curso de Mestrado uma formação que articulasse com maior propriedade a teoria e a prática. Além do oferecimento de um suporte maior no enfrentamento da pesquisa de campo, bem como no referente a questões de como lidar com os sujeitos da pesquisa, coleta de dados, entre outros assuntos.

A lacuna na formação poderia ser atribuída ao aligeiramento dos cursos de mestrado indicado pela CAPES e aceitos pelo MEC como a conclusão do curso no prazo máximo de dois anos? Essa questão é discutida por Kuenzer; Moraes (2005) e Bianchetti (2002), que indicam algumas consequências desse curto período exigido para conclusão do curso. Entre essas consequências, estão a falta de consistência teórica ocasionada pelo reduzido tempo de se apropriar e escrever a dissertação. Acrescentamos, porém, nesse caso, a necessidade de se priorizar algumas disciplinas em detrimento de outras por causa do tempo. Isto poderia explicar a lacuna sentida pelas professoras em sua formação em pesquisa no Mestrado.

Nessa lógica de pouco tempo para conceber e produzir, e a habilidade do aluno para se adequar ao prazo, também são expressas por Nóbrega-Therrien; Andrade (2009) que relacionam as dificuldades enfrentadas pelos alunos de pós-graduação para dar prosseguimento às pesquisas. Além disso, Nóbrega-Therrien; Therrien (2011) entendem, com apoio em Bell, que o estudante-pesquisador deve alcançar habilidades, como domínio conceptual e da literatura para ter sucesso em suas atividades. O *domínio conceptual*, descrito por Bell, refere-se à capacidade de “organizar com coerência ideias, perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar seu tema de estudo”, acrescentando uma análise crítica, exercitando a capacidade argumentativa e de síntese (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2011, p.39). O *domínio da literatura* se refere à capacidade de “referenciar relevante e extensiva literatura”, e utilizá-las na análise e discussão de ideias de maneira crítica e articulada (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2011, p.38).

Essas dificuldades viriam de um conjunto de fatores, provenientes inclusive da formação em pesquisa desde a graduação. Para essas autoras, é preciso reestruturar os projetos político pedagógicos “no sentido de incentivar a pesquisa e o ensino com pesquisa desde a graduação”. (NÓBREGA-THERRIEN; ANDRADE, 2009, p.159).

Apesar das lacunas e dificuldades apontadas, sabemos que a experiência no Mestrado dá oportunidade à participação em atividades de pesquisas as mais diversas que, muitas vezes, se estendem além do curso, despertando uma paixão no aluno, o que o leva a se manter frequentemente ativo em pesquisa, ou, conforme define Beillerot (2001), está em constante atividade de fazer pesquisa. Esse assunto será alvo do tópico a seguir.

7.2 Práticas de pesquisa: experiências dos professores, egressos do Mestrado, nessa atividade.

A categoria ‘Práticas de Pesquisa’ foi identificada durante o momento da entrevista. Com suporte nela, reunimos as subcategorias que se relacionam às diversas situações em que os professores egressos do Mestrado, foco desse tópico, tiveram experiência em pesquisa no decorrer de sua trajetória formativa. Essas experiências aconteceram tanto durante a formação inicial, como apenas no decurso do Mestrado e, também, após o curso. Em outros momentos, as atividades de pesquisa ficaram apenas no campo da vontade, como podemos observar na Figura 4.

Figura 4: Organização da categoria (nó) ‘Prática de Pesquisa de professores egressos do Mestrado da Escola Básica. Fortaleza/CE, 2012



Organizamos esse tópico, portanto, em quatro itens, para melhor explicitação e entendimento sobre as práticas de pesquisas desses professores, com a intenção de caracterizar a relação desses docentes com a prática de pesquisa e sua participação nessa atividade ao término do curso.

- **Experiência anterior ao Mestrado**

Sabemos que a bagagem de pesquisa dos alunos de Mestrado é algo que vai sendo formado ao longo do curso. Muitos alunos, porém, já chegam com uma vivência nessa atividade,

por terem participado de pesquisas durante a graduação, ou especialização, por terem sido bolsistas de Iniciação Científica, por participarem de grupos de pesquisa. Entre os nossos professores, encontramos dois deles que chegaram ao curso com uma boa bagagem em pesquisa, por terem sido bolsistas de Iniciação Científica e por terem participado de grupos de pesquisa durante a graduação. Os relatos assim o comprovam.

*eu percebi que um dos caminhos [...] que dava mais oportunidade de aproximação com a pós-graduação era a Iniciação Científica. Tanto que no 3º semestre eu participei de uma seleção e **participei de um Grupo de Pesquisa** mais ou menos durante quase 3 anos.[...], na Iniciação Científica a gente tinha muito essa aproximação com a pesquisa que o professor desenvolvia, dando auxílio aos professores. (Entrevista- Professora 1).*

*[...] fui **bolsista de iniciação científica**, com a professora Eloísa Vidal, terminada a bolsa eu ainda fiz mais 4 pesquisas de **forma voluntária**, sem ganhar nada, e aí eu aprendi a fazer fichamento, a escrever um texto, a fazer síntese, a pesquisar nos periódicos e fazer revisão da literatura, então eu já cheguei muito com essa bagagem...(Entrevista- Professor 2).*

A bagagem anterior na Iniciação Científica pode facilitar a vida do aluno de pós-graduação, que já aprendeu, durante essa vivência, algumas atividades comumente realizadas pelos pesquisadores. Para Nóbrega-Therrien et. al (2009), essa experiência colabora com o futuro profissional do estudante bolsista, uma vez que estimula a sua formação, ao criar atitudes inovadoras, desenvolver a escrita e a formulação do argumento proporcionada pela busca do conhecimento. Além das habilidades de Bell, que já citamos. Essa bagagem em pesquisa contribui para que haja a continuidade dessa atividade no âmbito da Educação Básica?

- **Experiências no Mestrado**

Maior habilidade com atividades ligadas à pesquisa propiciaria, também, uma maior participação dos alunos em outras atividades de pesquisa durante o curso de Mestrado, como participação em eventos, publicação de trabalhos em periódicos e eventos científicos, capítulos de livros, além de outras iniciativas de pesquisa. Isso porque um bolsista de Iniciação Científica cria o hábito de produzir trabalhos e participar de eventos, tornando essa atividade comum durante o Mestrado, uma vez que já conhece e sabe como fazer para se manter ativo na pesquisa.

Severino (2006, p.78) aponta a necessidade e a importância dos alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não se limitarem somente a comparecer às disciplinas e a desenvolver seu relatório de pesquisa. Para esse autor, “professores e estudantes de pós-graduação precisam ampliar os espaços e processos de produção de conhecimento, indo além de

suas atividades curriculares básicas”. Encontramos essas atividades nos depoimentos dos três professores.

*[...] quando eu fui do Mestrado eu participei de um projeto de extensão chamado Uniescola que era ligado à alfabetização, a questão da leitura e a escrita das crianças. Eu acompanhava o pessoal da graduação de Letras e da Pedagogia que visitavam as escolas já levando práticas diferenciadas de como o aluno poderia aprender. **Foi um projeto muito importante no meu crescimento na pesquisa no âmbito do Mestrado.** (Entrevista - Professora 1).*

*No mestrado eu **participei de muitos eventos**, realizei publicações também em revista, [...]. E pesquisas eu inclusive desenvolvi outra, no começo do mestrado que era as concepções de interdisciplinaridade presente nos documentos oficiais da formação de professores... (Entrevista Professor 2).*

*Durante o mestrado, pelo menos **nos congressos de avaliação** eu participei, e o outro foi só um artigo que a gente enviou, porque eu não pude está presente no Rio de Janeiro. (Entrevista - Professor 4).*

A importância de participar de eventos científicos e apresentar trabalhos nessas iniciativas contribuiria, segundo Severino (2006), para ampliar o diálogo sobre a temática de pesquisa de interesse do aluno, bem como atualizá-lo no que está sendo debatido pela comunidade científica da qual faz parte e uma infinidade de outras habilidades desenvolvidas, dentre elas: enfrentar o público, defender um argumento, produzir conhecimento novo.

- **Experiências depois do Mestrado**

O hábito de pesquisar, publicar trabalhos e participar de eventos, no entanto, nem sempre continua sendo frequente na vida do professor, após o término do seu curso de Mestrado. Há professores que têm suas publicações ainda relacionadas com as suas dissertações, e os que se esforçam em continuar realizando atividades de pesquisa, publicando e se mantendo ativos na pesquisa, mas há dificuldades para que isso aconteça, como constatamos nos relatos desses três professores:

*[...] tudo que eu publiquei depois do mestrado ainda **tem ligação com a minha dissertação**. Ligação no sentido de está bem ligado, na questão dos resultados da dissertação. É até uma coisa que eu quero deixar de lado para pensar em novas coisas. (Entrevista - Professora 1).*

Em 2009 e 2010, publiquei um artigo [sobre a dissertação], saiu na publicação da UFC [...], a gente está publicando agora outro artigo [também sobre a dissertação]. (Entrevista - Professora 3).

*Terminando o mestrado e voltando ao trabalho **o tempo reduziu, porque eu estava afastado do município** durante o mestrado, mas a cada seis meses eu procurava participar de um evento, ou aqui mesmo em Fortaleza, ou fora em outros estados, como por exemplo, eu fui ao ENDIPE em 2006, mesmo não tendo trabalho aprovado, fui para participar, assistir as palestras... (Entrevista - Professor 2).*

*[...] eu continuei participando, [...], no congresso da minha linha de pesquisa ainda do Mestrado, na linha de História e Memória da Educação. **Foi o que eu consegui continuar participando**, [...], mas eu sempre estou observando, eu tento enviar, mas quando eu não consigo é porque realmente é uma **questão de prazo, porque não dá, eu estou cansada da sala de aula e não tem como escrever alguma coisa**,[...] , porque eu sei que não só por apresentar trabalho pelo currículo, mas nesses eventos você enriquece muito. (Entrevista - Professora 1).*

Pelos discursos, percebemos que se manter ativo na pesquisa não é tão simples como parecia na época do Mestrado, uma vez que o tempo e a dedicação exclusiva ao curso contribuem para isso. Essa atividade, aliada a uma jornada mais intensa de trabalho, acaba pesando mais na vida do mestre, que retorna ao seu trabalho, dificultando, portanto, a sua continuidade. Apesar das dificuldades, há, também, discursos de alguns professores que conseguiram continuar, de certa forma, ativos nas atividades de pesquisa, como se pode observar no relato desses dois docentes.

*Eu **fiz uma pesquisa por conta própria**, sem financiamento. [...] eu comecei uma pesquisa com meus colegas de trabalho [...], a partir de um questionário para colher informações, para saber que disciplinas eles tinham estudado sobre avaliação, que é uma temática muito do meu interesse, depois deste questionário eu fiz uma entrevista com alguns professores e aí eu organizei isso em um artigo, que foi publicado em uma revista chamada Tecer Conhecimentos. (Entrevista - Professor 2).*

*Depois do Mestrado eu andei **integrando um grupo** que foi muito importante. O PAIC, programa de Alfabetização na Idade Certa e a gente também andou fazendo umas pesquisas lá no PAIC sobre ensino, sobre aprendizagem das crianças. E aí eu **tive contato com outras metodologias**, trabalhar com grupo focal, entrevistar professores. Foi uma experiência muito interessante. (Entrevista - Professor 4).*

A participação em outras pesquisas após o término do curso traz benefícios para atuação profissional do professor, que passa a colaborar com seus pares e a ter mais autonomia em sua ação. Imbernón (2004) ressalta o fato quando anota que os professores que atuantes como pesquisadores

[...] têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto. (p.76)

É importante perceber o fato de esses dois professores, que tiveram mais oportunidades de se engajar em práticas de pesquisa, concluíram o curso de Mestrado há mais tempo do que as outras duas professoras, que o fizeram no ano de 2009. O fato de serem egressas mais recentes poderia ser um elemento explicativo para um menor envolvimento com as atividades de pesquisa após o término do curso ao retornar a sala de aula, porquanto elas demonstraram ter vontade de se organizar melhor para voltar às atividades de pesquisa, assunto do item seguinte.

- **Intenção de realizar pesquisa**

Embora as Professoras 1 e 3 tenham mencionado ainda não terem voltado a realizar pesquisa após o término do curso, demonstraram a intenção em retornar à ativa nesse mister, conforme destacamos nas passagens:

*Participação de eventos **eu tive vontade de participar** de alguns que aconteceram fora do estado do Ceará, mas não participei, mas **tenho como objetivo**.* (Entrevista- Professora 3).

*A questão da pesquisa em sala de aula, como eu trabalho como professora alfabetizadora **eu sempre tento e até quero ver se mais na frente se eu consigo desenvolver alguma coisa** na área da leitura e escrita, que é uma área bem trabalhada, tem vários autores que pesquisam sobre isso, e a sala de aula acaba sendo um espaço muito vasto para esse tipo de pesquisa também.* (Entrevista- Professora 1).

*Eu to sempre ligada em tudo que está acontecendo de congresso, de evento, vejo tudo, **tenho vontade de viajar pra todos**, vejo os editais, vejo os prazos.* (Entrevista- Professora 1).

Essas professoras parecem estar em momento de organização da rotina após o retorno às atividades e já conseguem ver possibilidades de trabalhar com a pesquisa em seu contexto de trabalho, voltar a publicar e participar de eventos, atividades que fizeram parte de sua

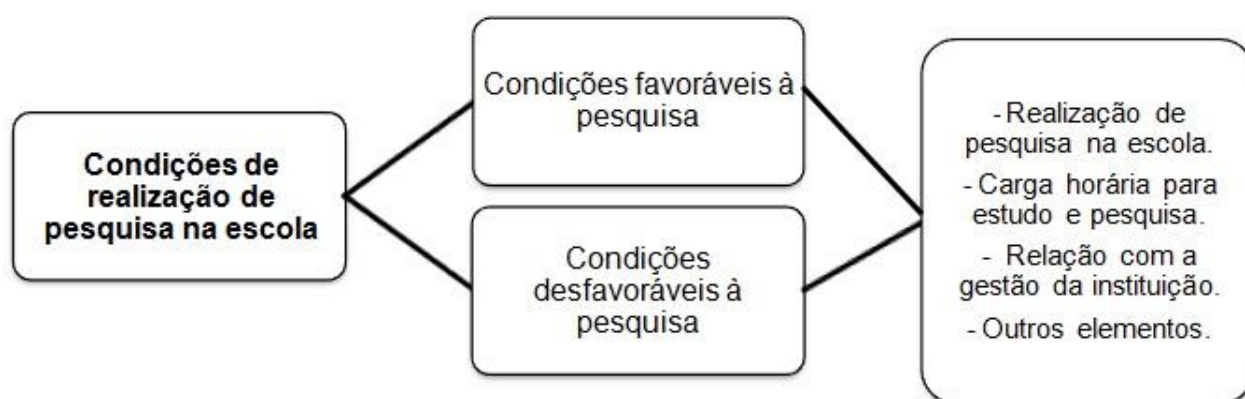
formação durante o curso de Mestrado. Percebemos, portanto, que a prática de pesquisa dos professores, egressos do Mestrado, não foi deixada de lado completamente, depois do seu retorno à Educação Básica. Alguns professores conseguiram se manter mais ativos com participação em eventos, publicação de artigos, enquanto outros ainda estão se organizando e planejando retornar a essas atividades. Há o desejo de continuar.

Para viabilizar esse retorno, no entanto, entendemos que é preciso haver, também, condições na escola, que possibilitem o docente aliar a pesquisa à sua rotina de trabalho na docência da Educação Básica. Este tema será exaurido na sequência.

7.3 Condições de realização de pesquisa: possibilidades de trabalhar com pesquisa nas instituições de ensino

A categoria 'Condições de realização de pesquisa' foi encontrada mediante a realização da observação do espaço escolar e durante a efetivação da entrevista, em que os professores detalharam sobre as possibilidades e dificuldades de articular à pesquisa em seu trabalho na instituição onde atuam. A organização desses achados consistiu em subcategorias e elementos de análise encontrados nos dados, como está explicitado na Figura 5 a seguir.

Figura 5: Organização da categoria 'Condições de realização da pesquisa' de professores egressos do mestrado da Escola Básica. Fortaleza/CE, 2012.



A Figura 5 demonstra a organização dessa categoria dentro do texto. Pela ilustração é possível visualizar que o foco desse tópico são as escolas onde os professores, egressos do Mestrado, atuam, uma vez que temos o objetivo de descrever o contexto de atuação desses docentes com relação à carga horária, estrutura física, gestão escolar etc., o que os condiciona e

possibilita ao desenvolvimento e trabalho com pesquisas na instituição escolar, haja vista, dentre outros fatores, a estrutura física, gestão escolar e carga horária.

As duas realidades encontradas em relação as condições de realização da pesquisa estão divididas em subtópicos, onde foram reunidos em itens, que justificam as condições favoráveis ou desfavoráveis para realizar pesquisas.

Já discutimos no capítulo teórico que exigir do professor da Educação Básica trabalhar com pesquisa ante das inúmeras atribuições da sua profissão, é algo complicado em razão das inúmeras deficiências que encontramos no contexto de trabalho da docência básica. André (2001) é uma das defensoras árdas desta tese. Para ela, o professor, além de uma formação para trabalhar com a pesquisa, necessita de uma jornada de trabalho que viabilize essa atividade dentro da escola. Essa autora ensina que, além disso, é preciso que

[...] haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha uma 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 acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada (ANDRÉ, 2001, p.60)

A procura dos professores de Educação Básica por uma formação em cursos de Mestrado já é um indicativo de que há vontade e disposição para a pesquisa nas escolas de ensino básico. O ambiente institucional ainda é diverso nas escolas pesquisadas, pois encontramos escolas que incentivam o estudo e a pesquisa, oferecendo essas condições aos professores, enquanto outras ainda estão distantes disso. Os ganhos aos poucos vão sendo conquistados, pela luta dos professores por melhores condições, salários e valorização, como a Lei do Piso Nacional do Magistério para professores de escolas públicas.

As condições de trabalho do professor de Educação Básica, segundo Lüdke (2001b) e Lüdke; Cruz (2009), são fundamentais na viabilidade da realização de pesquisa, pois ela interfere na criação de um clima, uma cultura que faça com que essa atividade entre para a rotina no cotidiano do professor. Essa mesma autora enfatiza que é impossível defender o desenvolvimento da pesquisa numa escola onde não haja uma remuneração favorável, nem tempo e espaço disponíveis para realizar essa atividade e criar uma ambiência institucional que favoreça “um clima de informação, indagação e troca” (LÜDKE, 2001, p.73). A criação de uma cultura favorecedora da pesquisa deveria ser iniciada por aqueles que institucionalizam o trabalho docente e não deixam espaço, tempo e fôlego para que o professor possa se ocupar de outras atividades dentro da escola. A intensa jornada de trabalho esgotaria o professor e dificultaria a criação desse clima, que Lüdke (2001b) defende.

Ante esses pontos ora suscitados, procuramos observar as instituições visitadas, com intuito de conhecer sua estrutura física e material que viabilizariam o trabalho com a pesquisa nesses locais. Além de observar, questionamos aos professores sobre as condições oferecidas pela instituição para o trabalho com a pesquisa, as relações com a jornada de trabalho, com os gestores, os professores e outros aspectos que poderiam beneficiar ou dificultar essa atividade.

O resultado dessa busca, conforme antecipamos, foi a evidência de presença de duas realidades distintas entre as escolas pesquisadas. A primeira realidade, pertencente à **Escola 2** e a **Escola 4**³³, que demonstra condições favoráveis ao desenvolvimento de pesquisa, enquanto que a **Escola 1** e a **Escola 3** não oferecem boas condições para o professor desenvolver pesquisas.

As condições encontradas na realidade das escolas durante a observação, e o relato dos professores a respeito das dificuldades e possibilidades em aliar a docência na Educação Básica com a pesquisa durante a entrevista, merecem uma discussão à parte, realizada agora.

7.3.1 Condições favoráveis à pesquisa

As escolas que mostram boas condições para pesquisa possuem uma estrutura física ampla, com salas de informática, laboratórios, salas para estudo, sala de professores agradável e silenciosa, além de uma gestão que reconhece e apoia o desenvolvimento de pesquisas e a formação contínua dos professores pela pesquisa.

A **Escola 2** é uma instituição da rede privada que atende desde a educação infantil até o 3º ano do ensino médio. É bastante conhecida no meio educacional pela sua tradição e ensino de qualidade. Para oferecer esse ensino, ela investe em uma estrutura completa que apoia e incentiva a formação dos professores, reserva um horário semanal para estudo em grupos por área e interdisciplinar. O currículo e a missão da escola em formar alunos críticos e reflexivos favorecem o trabalho com a pesquisa, que perpassa as atividades durante todo o ano letivo. Com biblioteca ampla e propícia ao estudo, salas de informática dividida por faixa etária, laboratórios de Ciências e Química e o trabalho com projetos interdisciplinares e de viagens, faz dessa escola uma instituição que reconhece a importância de articular o ensino e a pesquisa para a formação de alunos e professores mais conscientes, críticos e reflexivos³⁴.

³³ É importante lembrar que a nomenclatura das escolas está diretamente relacionada à nomenclatura dos Professores. Por exemplo: A **Escola 1** se refere à instituição de trabalho do **Professor 1**, e assim sucessivamente.

³⁴ Impressões oriundas da atividade de observação do espaço escolar, das aulas na Escola 2 e do relato do professor no momento da entrevista.

A **Escola 4** é uma instituição federal, que oferta tanto o Ensino Médio quanto Ensino Superior, em que o Ensino Médio é conjugado ao ensino técnico profissionalizante. Além disso, oferta cursos de nível superior em diversas áreas, incluindo as áreas de licenciatura, bacharelado e tecnológica. A Escola 4 tem uma estrutura física ampla, biblioteca e sala de estudos, laboratórios de informática e práticos para atender a demanda de um ensino voltado para uma formação profissionalizante; além de toda uma estrutura para atender os professores com salas silenciosas, computadores e ambiente propício ao estudo e à pesquisa³⁵.

A observação do espaço escolar, no entanto, não é suficiente para conhecer as reais possibilidades de cada instituição. Sabemos que as relações dentro de cada escola, a jornada de trabalho e o clima institucional podem ser decisivos nesse favorecimento. Para isso, exibimos, nos itens seguintes, alguns aspectos mais comentados pelos professores das escolas que oferecem boas condições de pesquisa.

- **Realização de pesquisa na escola**

Um dos professores relatou que a escola favorece e motiva tanto o trabalho com a pesquisa, que ele realizou uma investigação individual com coleta de dados dentro da instituição. Apesar das dificuldades e resistência de alguns colegas por conta da disponibilidade de tempo para participar da pesquisa, o professor conseguiu concluir sua investigação com o apoio da escola, que ainda viabilizou a socialização dos resultados dessa iniciativa com a publicação em uma revista da instituição, conforme está explicitado no relato abaixo.

*Aqui foi fácil fazer essa pesquisa sobre a temática da avaliação que eu queria fazer, apesar de ter certa resistência dos colegas por falta de tempo, [...], em contribuir para entrevista, mas eu consegui. [...]. O se dispor a ser objeto de pesquisa é muito difícil para alguns colegas, mas **a escola me deu o maior apoio**, a pesquisa [...], foi publicada numa revista, que inclusive é do setor provincial de educação aqui da escola, revista tecer conhecimento, então eu não senti grande dificuldade. (Entrevista - Professor 2).*

Percebemos, pelo relato dele, que a partir de uma inquietação pessoal e por um apoio da instituição, é possível realizar pesquisa dentro da escola e com isso poder agir e direcionar uma ação objetivando uma melhoria do ensino. Nuñez; Ramalho (2005) evidenciam a importância de o professor pesquisar sobre a sua prática para a conquista de uma identidade docente.

Os espaços e o tempo para o trabalho docente são tão importantes quanto a formação direcionada à incorporação de saberes construídos como elementos das identidades. É na prática que se ressignificam os saberes da formação e se

³⁵ Impressões oriundas da atividade de observação do espaço escolar e das aulas na Escola 4 do relato do professor no momento da entrevista.

desenvolvem saberes práticos necessários ao seu aperfeiçoamento e ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses processos, a pesquisa que o professor realiza sobre sua atividade profissional ocupa um lugar relevante. (p.106).

Desse modo, a pesquisa realizada pelo professor na escola exerce uma influência positiva na sua prática, uma vez que vai ajudá-lo a ressignificá-la com base no que produziu durante sua pesquisa. Pelo relato desse professor, percebemos que a escola em questão reconhece a importância de ter um professor ativo, estudando e pesquisando, e para isso reserva também uma carga horária exclusiva para essas atividades.

- **Carga horária para estudo e pesquisas**

A mesma escola que apoia e incentiva a pesquisa, com o Professor 2, oferece uma estrutura de estudo e formação contínua em serviço. Essa iniciativa favorece a realidade de o professor pensar constantemente sobre temáticas relevantes da educação, possibilitando refletir sobre sua prática e compartilhar experiências com outros professores e profissionais da instituição. Essa característica de formação dos professores reflete diretamente na formação dos alunos, que se mostraram bastantes críticos, participativos e questionadores. Para desenvolver esse tipo de formação, é preciso que o professor esteja permanentemente estudando, refletindo e questionando sobre a prática, conforme acontece na **Escola 2**. Vejamos na revelação seguinte:

*Nós temos um processo de formação continuada riquíssimo. **A cada ano a gente estuda um assunto, [...]. Todos os professores por área têm dois horários por semana reservado para estudo**, com a coordenação de área, que sou eu, e também a supervisão pedagógica. Então há todo um processo de formação para que nós consigamos trabalhar dentro desta perspectiva.* (Entrevista - Professor 2).

*A gente discute texto, lê capítulo de livros, assiste filme, traz pessoas de fora para promoção de palestra. [...], **a escola paga essas duas horas para estudarmos.** [...]. Então **nós estudamos semanalmente e o primeiro sábado de cada mês é a reunião geral, normalmente nós temos um estudo que vai abranger todos os professores e muitas vezes também os serviços, ou seja, os auxiliares administrativos, o pessoal que faz a limpeza de sala de aula...*** (Entrevista - Professor 2).

O investimento da **Escola 2** na formação continuada em serviço dos professores e funcionários da escola reflete um ideal de formação que beneficia o professor e os alunos que estão se formando com profissionais atualizados e preocupados com o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e da curiosidade dos alunos ante o que está sendo ensinado. Nuñez;

Ramalho (2005), apoiados em Bolívar, ressaltam que a escola, além de ser um lugar de trabalho, deve ser um *lócus* de aprendizagem institucional ou organizativa, que é ocorrente nesse caso, em que professores e outros funcionários não diretamente na sala de aula recebem formação em serviço. Com essa estrutura de trabalho, o professor tem condições de desenvolver melhor seu trabalho e integrar a pesquisa ao seu ensino.

Esse incentivo à pesquisa, encontrado na Escola 2, também é achado na **Escola 4**. Apesar de não haver essa organização relativamente aos estudos semanais em grupo e por área, a instituição também incentiva a realização de pesquisas do professorado mediante a redução da carga horária, como é possível perceber no discurso adiante.

Enquanto a carga horária e a estrutura física da instituição isso aí é fantástico. Você pode até ter uma diminuição de carga horária se você se dedicar um pouco mais a pesquisa. (Entrevista - Professor 4).

Esse panorama de incentivo à pesquisa nessas instituições revela também uma boa relação entre a gestão da escola e os professores, conforme discutimos a seguir.

- **Relação com a gestão da instituição**

Uma instituição que oferece boas condições para realização de pesquisa indica que também possui uma gestão que mantém um compromisso com o professor e sua formação. Com o escopo de conhecer essa relação, questionamos como a gestão contribui para a realização de pesquisa na instituição.

O que encontramos foi um núcleo gestor participativo e consciente da importância de o professor investir em sua formação, também, nos espaços fora da escola. A **Escola 2**, por exemplo, apoia e viabiliza a participação dos professores em eventos científicos, providenciando substituição durante o tempo em que acontece o evento, como encontramos nesses relatos.

*[...] eu fui ao ENDIPE em 2006, mesmo não tendo trabalho aprovado, fui para participar, assistir as palestras, e a escola me liberou, até porque **a escola investe e valoriza essa formação da gente, do profissional.** (Entrevista - Professor 2)*

*Em relação aos eventos científicos a escola dá todo apoio também. A semana passada eu estive em Londrina-PR, fui participar do 5º Simpósio Latino-Americano e Caribenho de Educação em Ciências, onde eu apresentei um relato de experiência a partir de um projeto desenvolvido aqui na escola com relação a ecologia, [...], e **a escola me deu todo apoio e providenciou uma pessoa para o meu lugar, eu passei inclusive, uma semana fora da escola, enquanto a isso a escola dá todo apoio a participação.** (Entrevista - Professor 2).*

Além desse apoio, há também o relato da relação com a gestão da Escola 4. O professor revela que o clima acolhedor da instituição favorece o desenvolvimento de trabalhos diversos. A questão da liberdade e autonomia também é citada como importante na execução de trabalhos novos, incluindo pesquisas.

*Eu acredito e tenho certeza absoluta que a gestão vai ser muito participativa com as pessoas que quiserem desenvolver seus trabalhos aqui. O instituto é uma casa muito acolhedora. **A gente aqui tem uma liberdade de trabalho muito boa**, dá pra você fazer uma caminhada muito boa, e de maneira nenhuma seria obstáculo a gestão para que a gente fizesse esse trabalho. (Entrevista - Professor 4).*

O incentivo das instituições de ensino para que os professores invistam numa formação em pesquisa parece contribuir de maneira significativa para que esses professores se acham motivados a continuar sua trajetória formativa em pesquisa. Tanto o Professor 2, quanto o Professor 4 estão no Doutorado em Educação, e isso pode ser reflexo, também, desse incentivo institucional oferecido pelas duas escolas focalizadas. O ingresso no Doutorado pode também ter influência no envolvimento desses professores em atividades de pesquisa, em detrimento dos outros dois professores egressos do Mestrado, participantes dessa etapa de investigação.

Os relatos expendidos demonstram a boa relação dos professores com a gestão das instituições, e a importância desse aspecto para propiciar o desenvolvimento de pesquisa e atividades de formação em pesquisa desses professores.

- **Outros elementos**

Além dos elementos já demonstrados, outros apareceram de forma pontual no depoimento do Professor 2, que vem justificar a escolha da escola como favorável ao desenvolvimento de pesquisa. Dentre esses elementos destacamos a estrutura física e estrutura curricular.

A oferta de um espaço largo e diversificado sugere que a instituição conta com uma estrutura curricular que explora esses espaços e, conseqüentemente, trabalha com pesquisa de maneiras diversas. O uso do laboratório e da informática, por exemplo, dá azo a essa articulação entre ensino e pesquisa, como é revelado:

*A nossa informática aqui não trabalha o conteúdo de informática (Word, Excel), ela trabalha com projetos. Então a **pesquisa ela também é um item presente e essencial nos projetos da informática**. Nós escolhemos um tema, por exemplo, um projeto que eu desenvolvi com outra professora de 6º série, na segunda etapa, foi uma cartilha sobre lixo e reciclagem. [...]. Então para esse projeto de informática, [...], **a pesquisa é o ponto***

*fundamental, onde a internet é usada para esse tipo de pesquisa. Quando não encontra, eles **têm que ir à biblioteca ou buscar em outras fontes** para trazer na aula seguinte para utilizar na montagem do projeto, isso é para além da sala de aula. (Entrevista - Professor 2).*

*[...] nós temos o laboratório de ciências que é quinzenalmente e temos aula de ciências, **não há separação entre teoria e prática**, porque a prática do laboratório não serve para comprovar a teoria. A professora constrói os conceitos com os meninos a partir dos experimentos. (Entrevista - Professor 2).*

Pela natureza dos relatos, é possível perceber que os espaços da escola são realmente utilizados com uma função específica e articulados ao conteúdo visto em sala de aula. A elaboração de projeto após pesquisa em diversas fontes e a formulação de conceitos baseadas nos experimentos práticos em laboratórios revelam que a **Escola 2** não só oferece boas condições para realização de pesquisa como também as integra em sua estrutura curricular. O trabalho com a pesquisa envolve também a iniciação na metodologia de um trabalho científico, como ilustra o relato abaixo.

*Ele [o aluno] é trabalhado a partir da 5ª série a organizar seu trabalho de pesquisa com uma capa, uma introdução, onde ele explica o que ele vai pesquisar, o desenvolvimento do trabalho, [...], onde e ele escreve sobre o conteúdo, uma conclusão, onde ele diz o que aprendeu, a bibliografia que a gente não pede as normas da ABNT, mas o livro e o site que ele pesquisou, e o anexo. [...] mesmo no ensino fundamental, um trabalho feito em todas as disciplinas **para que os trabalhos de pesquisa, [...], possa seguir um pouco da metodologia do trabalho científico**, para que eles não cheguem lá no ensino médio, ou até mesma na universidade sem saber organizar a estrutura de um trabalho científico. (Entrevista - Professor 2).*

Pela verbalização do professor, notamos que além da preocupação com o incentivo à pesquisa há também uma atenção à metodologia científica, de modo a iniciar os alunos nessa perspectiva que envolve a realização de pesquisa. O estímulo à produção própria, em que os alunos esboçam seu trabalho e suas apreciações pessoais evidencia esse cuidado pela formação mais contextualizada, crítica e reflexiva. Acreditamos que vai ao encontro à questão da pesquisa como princípio educativo, defendida por Demo (1999), em que o professor deve estar consciente da importância de superar o caráter técnico do ensino e buscar desenvolver uma atitude crítica, criativa, incentivando a criação de seus alunos e a emancipação desses indivíduos. O **Professor 2** revela que há essa missão na formação de alunos críticos e questionadores, como observamos:

Eles são trabalhados desde a educação infantil nessa perspectiva de questionar, perguntar, argumentar, concordar, discordar, expor o seu pensamento. Eles são trabalhados na perspectiva da criticidade, da formação para a cultura científica, então é característica dos nossos alunos. (Entrevista - Professor 2).

Pela fala do professor e observação das aulas que confirmaram essa atitude de questionamento dos alunos, podemos relacionar o conceito de educação pela pesquisa de Demo (2002) com a formação oferecida pela Escola 2. Isso porque a pesquisa está integrada ao cotidiano da escola e não é vista como atividade extraordinária e especial, mas sim como formação baseada no questionamento para uma intervenção alternativa.

As condições favoráveis para realizar pesquisa na escola motivou um envolvimento maior desses professores nas atividades de pesquisa. Dentre essas atividades, destacamos: participação em eventos científicos, realização de pesquisa dentro da instituição e publicação de trabalhos. Além disso, essas boas condições viabilizam, também, um trabalho em sala de aula mais contextualizado, em que o incentivo à pesquisa, à reflexão e à criticidade permeia a prática pedagógica desses professores, como vamos apresentar no tópico destinado a esse assunto.

Conforme já mencionado, porém, não encontramos apenas condições favoráveis para realização de pesquisa, como as que aduzimos a seguir.

7.3.2. Condições desfavoráveis à pesquisa

Dentre as escolas pesquisadas, duas instituições se mostraram mais desfavoráveis para a realização de pesquisa. A **Escola 1** e a **Escola 3** possuem estrutura física menor. As duas instituições não oferecem espaço para o professor estudar e a gestão não se mostrar envolvida com a questão da pesquisa e com a necessidade do professor estar em constante formação.

A **Escola 1** é uma instituição da rede municipal de ensino, que oferece educação infantil e o 1º e 2º ano do ensino fundamental. No prédio da escola antes funcionava um projeto social e foi doado para a Prefeitura. Por conta disso, a escola não atende ao Padrão MEC³⁶ da maioria das escolas da Prefeitura. Apesar das limitações de espaço do prédio, o que justifica a oferta de poucas séries, a escola é bem organizada e adaptada dentro das possibilidades. A instituição conta com uma biblioteca bem ordenada, com espaço para assistir a filmes, com um acervo mais voltado para o público infantil, tendo poucos livros voltados para os professores. O espaço da biblioteca, no entanto, não é convidativo em razão do forte odor de mofo presente no

³⁶ Padrão MEC é uma denominação dada às escolas que possuem sua estrutura física em consonância com as delimitações do Ministério da Educação.

local, que impossibilita se permanecer muito tempo no recinto. Há também uma sala de informática, mas essa estava desativada há algum tempo. Apesar de ser dotada de material e computadores novos para funcionar, a Secretaria Municipal de Educação não enviou nenhum professor para assumir o local. Além disso, a escola não possui espaço propício e silencioso para estudo. A sala de professores é pequena e sua localização torna inviável o silêncio para uma atividade que exija maior concentração.

A **Escola 3**, por sua vez, é uma instituição da rede estadual de ensino e oferece um atendimento diferenciado da maioria das escolas da rede. Denominada de CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), a instituição oferece atendimento individualizado para os jovens e adultos que desejam concluir o ensino fundamental II e/ou ensino médio. Os CEJA's possuem instituições espalhados por todo o Estado. Em Fortaleza, contamos com nove CEJA's. O CEJA pesquisado possui uma estrutura de médio porte. As salas de atendimento são divididas por área do conhecimento. Além delas há uma pequena biblioteca, uma sala de informática e uma sala de avaliação. Essas dependências são utilizadas pelos alunos que têm interesse em estudar ou fazer alguma pesquisa sobre o assunto que estão estudando. Os professores contam com uma sala de reunião. Apesar de ampla, é pouco convidativa, uma vez que não é muito utilizada.

A falta de condições de trabalho, uma estrutura física deficiente e a carência de materiais nessas escolas podem concorrer para que sejam inibidas as possibilidades de mudanças na prática pedagógica desses professores, como bem pontua Farias (2006. p.36).

Os professores quando 'encaram a renovação pedagógica de seu trabalho' precisam enfrentar situações de carência material que acabam, 'em médio prazo', inibindo tais iniciativas e promovendo o ceticismo em relação à possibilidade de mudança. Apenas boa vontade e compromisso não são suficientes para uma mudança substancial nas práticas pedagógicas.

Haja vista essa constatação, apresentamos os assuntos mais abordados pelos professores que revelaram fazer parte de uma instituição que não provê condições favoráveis para o desenvolvimento de pesquisas.

- **Realização de pesquisa na escola**

Diferente do Professor 2, que mencionou ter realizado pesquisa na escola, e teve apoio inclusive para publicação, não encontramos, nos professores pertencentes as escolas com as condições desfavoráveis à pesquisa, investigação dentro do ambiente escolar. No relato de uma das professoras, ficou claro que há um desejo de realizar uma investigação em sala de aula, mas que na escola há uma cultura, entre os professores, de que todo projeto diferente do convencional é visto de maneira negativa, como mais trabalho para o professor, além do que ela

já tem que cumprir. Essa realidade fica evidente no relato abaixo, quando a professora revela ter vontade de realizar um projeto que articule a música com o conteúdo curricular.

[...] eu tenho vontade de fazer algo ligado a música, porque eu percebo que eles se interessam bastante, é uma linguagem diferente que eles acabam aprendendo também. [...]. Inicialmente eu pensei em falar com as outras turmas de 2º ano e tentar justamente colocar isso em prática em grupo, mas sinceramente eu não percebo muita abertura não. Eu já tenho certeza que vai soar como mais trabalho, porque os outros projetos aqui da escola foram assim. Como sendo mais trabalho, porque basta o que eu já dou todo dia.
(Entrevista - Professora 1).

Apesar dessa atividade não está diretamente ligada a pesquisa é um exercício que exige um processo de reflexão e busca da professora para que ela possa articular o conteúdo à atividade voltada pra música. Além de saber que a ideia não será bem aceita pelas outras professoras da escola, a própria Professora 1 admite que sente dificuldade em adaptar seu projeto com o currículo escolar, que exige que cumprimento rigoroso, despertando apreensão em relação ao déficit que a inclusão que seu projeto ligado à música poderia acarretar .

Eu já pensei em fazer isso na aula de português, trabalhando a estrutura do texto, a historias das rimas, as historia das músicas, o porquê das musicas, mas eu ainda não vi onde encaixar isso, porque parece que se eu parar alguma coisa na sala de aula pra trabalhar com isso é como se eu tivesse deixando um déficit na minha carga horária.
(Entrevista - Professora 1).

Sobre a questão da inviabilidade de pesquisa nas instituições públicas de ensino, Diniz-Pereira; Lacerda (2009) sugerem que haja um desprendimento do modelo de investigação científica, para discutir junto aos docentes uma maneira de agregar a pesquisa no ensino, concomitantemente à luta por melhores condições de trabalho dos professores. Seria essa sugestão uma possibilidade para realizar pesquisas nas escolas das redes municipal e estadual? Para Diniz-Pereira; Lacerda (2009, p.1236), essa sugestão contribuiria para “transformar as práticas pedagógicas, registrar conhecimentos que vem sendo produzidos, redimensionar a relação com a teoria e, finalmente, problematizar a relação com a sociedade e a escola”.

Apesar dessa sugestão, há mais dificuldades encontradas em relação às condições desfavoráveis à realização de pesquisa, dentre as quais destacamos o problema da carga horária desses professores, como relatamos a seguir.

- **Carga horária para estudos e pesquisas**

Uma das grandes e principais dificuldades mencionadas pelas professoras das escolas que não oferecem boas condições para a pesquisa é a carga horária insuficiente para se dedicar à atividade. Diferentemente das escolas que oferecem redução de carga horária para envolvimento com pesquisa e que pagam o professor para estudar duas vezes por semana, essas instituições praticamente não oferecem tempo para que o docente se dedique à atividade de pesquisa, estudos ou planejamentos. A professora expressa bem essa situação.

*Uma reivindicação histórica dos professores era que a jornada de trabalho fosse dividida em momentos de atividades em sala de aula e atividades de pesquisa, estudo e preparação de atividades. [...]. E nós estamos numa luta que é a luta hoje que a categoria enfrenta a nível nacional que é por 1/3 [...], para hora atividade. **E esse 1/3 está tendo a objeção dos governadores e dos prefeitos.*** (Entrevista - Professora 3).

Ela exprime que a dificuldade ultrapassa os muros da instituição. Ela vem de uma instância mais elevada, o Poder Público, que nega condições mínimas de trabalho para o professor de Educação Básica. Esse fato foi uma das motivações das greves enfrentadas pela categoria na época da coleta de dados. O Poder Público municipal, por exemplo, é o que mais inviabiliza essa questão, não oferecendo nenhum tempo para planejamento, atividades ou qualquer outra coisa na carga horária do professor. O Estado, embora ainda forneça 1/5 da carga horária para planejamento e atividades, impõe objeção para implementar o que foi decidido pela Lei do Piso Nacional do Magistério, uma vez que esse tempo de 1/5 ainda é considerado insuficiente para o professor.

*Aqui em Fortaleza nós temos na prefeitura, onde os professores sequer têm nem 1/5. **Os professores não tem nenhum momento de planejamento.** No Estado nós temos 1/5 e o governo está colocando objeção em implementar o 1/3. E tudo isso em meio de um direito que já é lei consolidada pelo Supremo Tribunal Federal.* (Entrevista - Professora 3).

Pelo relato da mestra, percebemos a consciência desta na contextualização das dificuldades em realizar pesquisa, que não vem só da instituição de ensino. Como a educação pública é gerenciada pelos governantes, são eles os responsáveis pela gerência de condições mais dignas de trabalho, que vão desde a jornada de trabalho, material e recursos para realização de trabalhos e salários dignos que não obriguem o professor a estender sua jornada para sobreviver. Nuñez; Ramalho (2005) ressaltam que a escola e o Estado devem criar condições objetivas e subjetivas para que a pesquisa possa ser um componente no trabalho do professor, a

fim de que se forme uma nova identidade profissional. Esta, porém, não é a realidade encontrada nessas escolas. Os discursos expressam claramente essa insatisfação com a falta de condições do professor de escola pública atualmente.

*Aqui na escola a gente tem o planejamento diário, semanal, mensal e o anual. São coisas muito amarradas uma com a outra. Durante o dia a gente tem que anotar minuto por minuto o que a gente está fazendo. [...] para realizar uma pesquisa você **precisa de um mínimo de tempo** para se dedicar naquilo que você queira observar em sala de aula, e eu ainda não tenho encontrado como fazer isso. (Entrevista - Professora 1).*

*[...] a pesquisa na escola só vai ter condições materiais para existir à medida que o professor tenha espaço. Se você tem 40 horas semanais em sala de aula, e muitos professores em função do salário têm 60 horas semanais. Então essa perspectiva da pesquisa do ponto de vista da jornada, das condições de trabalho, do **próprio salário para investir em material e recursos para poder implementar é inviabilizado**. Dizer que se faz pesquisas dentro dessas condições eu, por exemplo, não consigo, e creio que pouca gente deve conseguir. (Entrevista - Professora 3).*

*[...] o professor ter durante a semana um tempo para parar e refletir um pouco sobre sua prática, sobre aquilo que ele tem feito, sobre o que tá dando certo e o que não tá dando certo, que atividades diferentes posso fazer. **Esse momento não existe. Não tem nenhum tempo para planejamento que é o obrigatório imagine para isso**. Hoje o pessoal fala muito sobre o professor reflexivo. Essa questão de parar mesmo pra refletir, pra mudar sua prática em algum momento. Então você faz isso ou na sua casa ou na sala de aula. E na sala de aula é **quase impossível**, aí você acaba levando mais trabalho pra casa. (Entrevista - Professora 1).*

Fica claro o fato de que as condições de trabalho dessas professoras, bem como a falta de tempo para se dedicarem às atividades de pesquisa são algo evidente e preocupante, uma vez que afetam diretamente a qualidade do ensino e da educação como um todo. A jornada de trabalho, a falta de tempo, e materiais e os baixos salários desmotivam e inviabilizam a realização de pesquisa nas escolas. Essa questão é ressaltada por André (2001) ao questionar sobre as possibilidades de fazer pesquisa na Educação Básica, tendo em vista a demanda de trabalho do professor desse nível de ensino e a falta de tempo para aliar essa atividade na sala de aula

Lüdke (2001b, p. 65) também discute sobre este ponto e garante que as “diferentes configurações do tempo nas escolas também serão responsáveis por diversas concepções acerca do papel, da importância e da viabilidade da pesquisa na escola básica”. Isso se confirma em

nossa investigação, na qual encontramos professores mais ativos na pesquisa nas escolas onde oferecem tempo para essa atividade e redução na carga horária, como a diminuição no peso horário didático oferecido pela Escola 4 e o tempo remunerado para estudo semanal da Escola 2, que reflete no maior envolvimento em pesquisa por parte desses professores.

Malgrado esse descaso, sabemos que a gestão das escolas, muitas vezes, pode amenizar essas dificuldades, ou, em alguns casos, podem agravar ainda mais, como discutimos seguir.

- **Relação com a gestão da escola**

A relação com a gestão institucional esteve fortemente presente na fala da **Professora 1**, que relatou suas dificuldades em continuar ativa na pesquisa por conta do impasse estabelecido com o núcleo gestor da escola onde trabalha. A predominância de queixas á respeito dessa questão mostra o elevado grau de insatisfação da Professora 1 com a condução da gestão da escola onde atua. A principal queixa da professora gravita ao redor da liberação para participar de eventos científicos, para onde ela envia trabalhos. Os relatos abaixo expressam essa dificuldade.

*[...] eu não pude ir apresentar o trabalho, por conta mesmo da escola. O trabalho que eu tinha que apresentar era da minha linha de pesquisa, eu entrei na prefeitura em abril no ano passado e em abril mesmo eu tinha que começar faltando apenas 5 dias, aí eu expliquei para que era e tudo mais, mas **teve uma rejeição muito forte** em relação a eu me ausentar da sala de aula. (Entrevista - Professora 1).*

*[...] é muito complicado, porque quando você sai pra apresentar trabalho, pelo menos na realidade das duas escolas que eu tive até agora, ou você deixa um professor em sala de aula que você paga, que isso não é tão aceito, mas acaba sendo um jeitinho que é dado, ou então você realmente fica com a falta. **Você não é liberado para apresentar o trabalho, pode até ser que aconteça, mas ainda não vi, se isso acontece eu ainda não vi.** (Entrevista - Professora 1).*

Diversamente da Escola 2, com boas condições para realizar pesquisa, que providencia substituição do professor para ele participar de eventos, incentiva, apoia e reconhece essas atividades como importantes para a formação profissional, a **Escola 1** dificulta, põe obstáculos e desmotiva o professor que quer continuar ativo na pesquisa. A professora continua relatando suas dificuldades e demonstra que continua tentando e insistindo com a gestão para continuar ativa na atividade de pesquisa, por meio dos eventos científicos.

Vou participar de um evento em setembro que eu preciso me ausentar 4 dias da escola, já conversei sobre isso aqui. Até o momento ainda não consegui chegar a um consenso de liberação no sentido oficial da palavra. Isso complica. Isso para uma coisa externa. Algo dentro da escola também depende de você, se você tiver tempo pra isso. Então infelizmente eu não percebi nada que motive a pesquisa, pelo menos até agora. (Entrevista - Professora 1).

O fato de a gestão interpor obstáculos para liberar a professora para participar de eventos, procede também do fato de que essa prática não é cultivada dentro da rede municipal de ensino. Não há essa cultura de produção científica nas escolas e socialização em eventos. Isso é relatado pela professora como possível motivo da dificuldade em conseguir liberação.

*[...] eu perguntei em outras ocasiões de professores pedirem para viajar para algum evento. Não, não teve não. Quer dizer, **não existe essa procura**, essa motivação de uma maneira geral. [...]. Então é meio que uma novidade. **Foi meio que uma novidade** esse meu pedido de ter que me ausentar da escola. Eu queria muito saber o que fizeram antes, mas não teve esse antes. (Entrevista - Professora 1).*

A professora em foco vem com uma bagagem de pesquisa desde sua formação inicial na Iniciação Científica, e por isso criou esse hábito de publicar e participar de eventos científicos. Ao assumir como professora na Prefeitura, ela percebeu que o hábito de se ausentar da escola para participar de evento era novidade e pouco frequente dentro das escolas da rede municipal. Isso demonstra, também, que pouco espaço é dado para a pesquisa e a falta de reconhecimento da importância dessas iniciativas na formação contínua do professor da Educação Básica. A jornada intensa, sem qualquer tempo para estudo e planejamento, pode ter contribuído para essa falta de motivação em realizar atividades diferentes da docência, conforme retrata a professora, que revelou ainda estar publicando trabalhos relativos aos resultados de sua dissertação de Mestrado.

Elas não conseguem encontrar muita motivação, mas eu entendo perfeitamente, do cansaço da sala de aula como se fosse uma coisa a mais. Muitas fazem especialização, mas nem pensam no Mestrado, ou não pensam em coisas diferentes como pesquisa em sala de aula. Basta o que eu já dou e já é demais, eu nem dou conta. Tem muita essa mentalidade de ser mais trabalho, de ser algo que vai fazer ficar mais pesada a sua rotina. (Entrevista - Professora 1).

A questão de a pesquisa ser considerada mais um trabalho para o professor de Educação Básica é debatida por André (2001, p.59) ao reconhecer que o cotidiano do professor é

deveras complexo e exige decisões imediatas para situações imprevisíveis. Essa autora ressalta que “Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa”. Por isso, defende a noção de que, com as atuais condições de trabalho, não é viável exigir que o professor de Educação Básica realize pesquisa, mas que isso não impediria que ele mantivesse um espírito de investigação e, nesse sentido, assinala que é “extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente”.

Nos dois relatos, da professora e da autora, há a questão da jornada de trabalho que impede a pesquisa na sala de aula, porém, há outro aspecto apontado pela professora que é a desmotivação em fazer algo diferente e buscar uma formação a mais por conta da jornada exaustiva de trabalho na Educação Básica. Até manter esse espírito de investigação defendido por André (2001), fica difícil, ante a exaustão da rotina enfrentada pelas professoras.

O problema é que a relação com a gestão e a atividade de pesquisa na escola encontra impasses e dificuldades no que se refere à liberação para eventos científicos, o que pode ser atribuído principalmente a uma dificuldade em substituir professores em serviço, pela falta de mão de obra para esse fim, e também por ser uma novidade, uma vez que esse pedido dificilmente é feito dentro da rede municipal de ensino. Somado a isso, há jornada intensa de trabalho que não deixa reserva de tempo para estudo e pesquisa, o que se soma às características que fazem dessa escola *lócus* desfavorável à realização de pesquisa.

No que tange à realização de pesquisas e atividades diferenciadas em sala de aula, a gestão não restringe essa atividade, mas, por outro lado, ela cobra e exige o cumprimento do planejamento diário. Ao cumprir com suas obrigações propostas em planejamento, o professor pode realizar outras atividades, como anota o relato abaixo.

*Em relação a gestão eu percebo que existe uma cobrança para que você realize aquela atividade que está proposta por dia. Se você realizou aquilo que é proposto por dia e se sobrar um tempo, você pode fazer outras coisas. [...] Então eu percebo muito isso da gestão, que você cumpra aquilo que tem no semanário, aquilo que é proposto inicialmente, mas se sobrar um tempo você fica livre pra fazer outra coisa. **Você tem autonomia se sobrar tempo.*** (Entrevista - Professora 1).

Essa falsa liberdade dos professores da Escola 1 despertou o interesse da professora, que revelou sentir vontade de integrar uma pesquisa envolvendo músicas infantis do Chico Buarque em suas aulas, mas que ainda não viu o momento certo para pôr a ideia na prática,

conforme já referimos anteriormente. A carga horária e a necessidade de cumprir rigorosamente o planejamento do PAIC é um dos motivos apontados para a não concretização deste projeto.

*[...] gostaria muito de trabalhar com eles as musicas infantis de Chico Buarque. [...], mas eu ainda não vi onde encaixar isso, porque parece que se eu parar alguma coisa na sala de aula pra trabalhar com isso é **como se eu tivesse deixando um déficit na minha carga horária**. (Entrevista - Professora 1).*

Desse modo, percebemos a diferença de ação de uma escola para outra. Enquanto na **Escola 2**, a pesquisa vinha integrada ao currículo e permeava toda a ação do professor em sala de aula, **na Escola 1**, a pesquisa parece ser algo a mais a ser criado e incluído pelo professor, se, e somente se, ele conseguir cumprir com todo seu conteúdo em tempo hábil para desenvolver outras atividades, o que dificilmente costuma acontecer.

Essas características, porém, não somente elas, que fazem com que essas escolas sejam consideradas como ambientes que não facilitam o desenvolvimento de pesquisa. Há outros elementos indicativos dessa dificuldade que reforçam essa constatação.

- **Outros elementos**

Assim como nas escolas com condições favoráveis, pontuamos outro elemento que apareceu de forma pontual no depoimento da Professora 1, que vem reafirmar a escolha da escola como desfavorável ao desenvolvimento de pesquisa. Dentre esses elementos, destacamos a estrutura física da escola.

No que se refere à estrutura física da escola, que, conforme mencionamos, é uma escola pequena e adaptada, há uma queixa dessa professora em relação ao espaço destinado à sua sala de aula.

*[...] eu estou na **menor sala do colégio**. É super complicado. É aquela sala que para o aluno sair da cadeira ele precisa passar por debaixo porque não tem espaço [...]. Quando vem todos faltam cadeiras. É aquele calor, aquela agitação que também contribui para **não funcionar muito a questão da pesquisa**. Se eu precisar de um espaço reservado para conversar com o aluno individualmente, não tem esse espaço na sala. Se eu precisar deixar um aluno lendo o material para depois conversar com ele, não tem esse espaço. (Entrevista - Professora 1).*

A dificuldade com os espaços oferecidos pela **Escola 1** já vem desde a sala de aula, que, pelo pequeno porte, dificulta qualquer atividade diferenciada que exija uma locomoção das

crianças do seu lugar habitual. O pouco espaço é agravado, também, pela quantidade de alunos, que abriga em média 20 crianças. Essa dificuldade foi sentida também no período de observação das aulas. Por falta de espaço e de carteiras para os alunos, muitas vezes o local destinado ao observador era bem apertado e de movimentação difícil.

Apesar de não haver relatos de insatisfação, o problema com espaço da sala de aula também foi encontrado na **Escola 3**. A sala de atendimentos individualizados é dividida por áreas, onde cada professor possui uma mesa com duas cadeiras para receber os alunos. A sala da área de Humanas conta com o maior número de professores reunidos, o que não favorece o silêncio necessário para realização dos atendimentos ou para estudos nos momentos em que não há alunos para serem atendidos.

Os problemas estruturais dessas escolas se configuram, portanto, como fatores que dificultam ainda mais o desenvolvimento de pesquisas na escola, uma vez que a sala de aula, a biblioteca e o laboratório de informática seriam lugares propícios para o professor se utilizar na integração do ensino com a pesquisa.

Esse tópico mostrou que os professores, egressos do mestrado, das escolas pertencentes à rede municipal e estadual enfrentam maiores problemas estruturais e, conseqüentemente, sentem mais dificuldades em praticar a pesquisa em seu contexto de trabalho. Apesar dessas dificuldades relatadas, acreditamos que as contribuições da formação em pesquisa provenientes do curso de Mestrado em Educação ainda possam se manifestar na prática pedagógica desses professores. É por isso que entendemos a importância de abordar esse assunto, o que fazemos a seguir.

7.4 As contribuições para a prática pedagógica: o que a formação em pesquisa, recebida no Mestrado em Educação, trouxe para a sala de aula dos professores da Educação Básica, egressos desse curso?

A análise da categoria (nó), 'Contribuições da prática pedagógica', buscou encontrar, por meio da observação em sala de aula e da conversa com os professores durante a entrevista de explicitação, as influências que a formação em pesquisa, recebida durante o curso de Mestrado, trouxeram para a prática pedagógica desses docentes. As ações dos professores observados foram confrontadas durante a entrevista de explicitação, com o intuito de identificar se as práticas confrontadas provêm das contribuições da formação em pesquisa recebida no âmbito do Mestrado.

Essa discussão tem como objetivo identificar junto aos professores pesquisados as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica e profissional após a realização de seu curso de Mestrado. Analisamos essa categoria tomando por base a seguinte organização, ilustrada na figura a seguir.

Figura 6: Organização da categoria ‘Contribuições para prática pedagógica’ de professores da Escola Básica egressos do mestrado. Fortaleza/CE, 2012



Na Figura 6 é possível perceber que organizamos essa categoria em itens, em que cada um se refere às contribuições de cada professor individualmente, para que fosse possível visualizar mais detalhadamente cada caso e contribuições, visto que cada professor possui uma trajetória singular de atuação e de formação em pesquisa.

Os tópicos anteriores, no entanto, já nos ajudam a desenhar um pouco o perfil de atuação desses docentes. Isso porque o ensino sempre está diretamente relacionado com a trajetória de formação e profissionalização dos professores, com as condições de trabalho e as práticas de pesquisa realizadas por esses profissionais até o momento. A observação em sala de aula buscou encontrar práticas que evidenciassem influências e contribuições da formação em pesquisa recebida no Mestrado. Essas práticas, porém, só tiveram maior significado quando confrontadas junto aos professores egressos do Mestrado, que interpretaram suas ações, muitas vezes, de modo diferente de como as observamos. Dessa maneira, o significado que os sujeitos conferem as suas ações foi o que interessou à nossa pesquisa.

Tendo em vista essas suas interpretações, montamos quatro perfis diferentes de contribuições da formação em pesquisa para a prática pedagógica, com o intuito de compreender

como esta se expressa em diferentes contextos de ações e como os professores dão significado e constroem sua prática pedagógica após a experiência formativa em pesquisa no Mestrado.

- **Professora 1**

As aulas observadas com a **Professora 1**, que ocorreram de 27/06/2011 a 13/07/2011, revelaram alguns momentos que remetem, de fato, à existência de atividades ligadas a uma formação em pesquisa, embora o próprio contexto de trabalho, conforme já descrito, não deixe muito espaço para isso. Como a maioria das aulas gravita à órbita do PAIC, esses momentos mais diferenciados eram vivenciados em aulas que a professora podia sair do roteiro amarrado do Programa em outras disciplinas, ou no momento de aula na biblioteca.

Encontramos, durante as observações, momentos em que a professora instiga a curiosidade dos alunos, buscando trazer o conteúdo para a realidade deles, fazendo-os pensar e raciocinar em diferentes situações e não responder apenas de maneira automática e vazia. A situação seguinte ilustra um desses momentos observados durante a aula de Matemática.

Professora: *Em quê mais que a gente usa número? Se eu pergunto: qual é a série é que você faz?*

Alunos: *2º ano*

Professora: *Segundo ano a gente usa qual número para escrever?*

Alunos: *O dois.*

Professora: *Outra coisa que a gente usa muito e só tem número?*

Alunos: *O calendário.*

Professora: *O calendário. Tem os meses do ano. Quantos dias têm a semana?*

Alunos: *Sete.*

Professora: *Quando a gente compra um produto, tem escrito uma data? O que é essa data?*

Alunos: *A data de validade.*

Professora: *A data de validade e a data de fabricação. Por exemplo, se o “nescauzinho” que eu estava tomando, se a data de validade dele for até dia 20 de maio eu podia tomar?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Por quê?*

Alunos: *Porque estava vencido.*

Professora: *E aí era legal tomar? Será que ia fazer bem?*

Alunos: *Não.*

(Observação nº 2 - Professora 1)

Nesse caso, observamos que a professora articula de maneiras diversas a utilização dos números no cotidiano dos alunos. Eles, muito atentos, conseguem perceber que a Matemática

está presente no dia a dia e não apenas na escola e nos livros. Essa estratégia de instigar a curiosidade dos alunos é realizada, também, durante as aulas de Português, quando a professora leva os alunos para a Biblioteca e fez tocar uma música, da qual eles gostam, e pede para que eles encontrem na letra da música o nome das brincadeiras que lá estão escritas.

Professora: *Eu vou querer agora que vocês circulem onde aparece nome das brincadeiras na letra da música. Prestem bem atenção! (Observação nº 6 - Professora 2).*

Esta ação aprimora a capacidade de leitura e atenção do aluno, que não escuta apenas a música, mas realiza a leitura da canção com um objetivo específico de encontrar as palavras que a professora pede. A professora reconhece que essas e outras ações são contribuições de sua formação em pesquisa no Mestrado, que ajudou a perceber a importância de contextualizar o conteúdo para que os alunos tenham mais interesse e atenção na aula.

*Eu tento em alguns momentos [contextualizar], não consigo em todos, conversar e trazer realmente para a realidade deles. **Eu acredito que isso esteja realmente ligado também a essa questão da minha formação em pesquisa**, por perceber que isso acaba sendo essencial para que eles tenham interesse sobre aquilo. [...]. Eles se interessam muito mais do que repetir só o alfabeto inúmeras vezes até decorar. Então eu acredito sim, **que tenha uma relação com a formação no mestrado**. (Entrevista - Professora 1).*

Essa professora revelou em sua entrevista que o Mestrado contribuiu, também, para que ela assumisse uma atitude mais atenta com os problemas da sala de aula, o que a leva a pesquisar por informações que ajudem a enfrentar limitações e problemas dos seus alunos para poder intervir da melhor maneira.

*[...] eu acredito como contribuição é tá procurando ler sobre algum problema que aparece em sala de aula. Um caso de hiperatividade, aí eu vou tentar ler e me inteirar da bibliografia a respeito. Um aluno de baixa visão vou lá procurar no site do MEC ou em algum livro como esse aluno deve ser tratado. **Então a questão do despertar e procurar saber como me portar e melhorar minha prática através de leituras, muitas vezes, através também da observação em sala de aula. E no caso acaba ficando principalmente as leituras que eu procuro fazer**.[...]. E quando você parte para as leituras você acaba vendo outras experiências e outras coisas que acontecem que pode lhe ajudar a vivenciar algum tipo de problema que você esteja passando em sala de aula. (Entrevista - Professora 1).*

A superação dos problemas e impasses surgidos em sala de aula motiva a Professora 1 a buscar por uma solução mediante a leitura e a reflexão, trazendo para a sua realidade de atuação o que foi encontrado em suas leituras. Essa atitude vai ao encontro ao que idealizou Schön, como Lüdke (2009) ressalta na imagem do professor mais ativo, crítico e autônomo. Essa atitude, porém, poderia ser mais intensiva se a professora tivesse tempo disponível em sua carga horária para estudos e pesquisa? Acreditamos que, certamente, poderia haver mais intervenções e melhorias, se essa profissional dispusesse de tempo em sua carga horária para estudo e planejamento, de modo a realizar mudanças efetivas em sua prática.

Em relação às mudanças observadas em sua prática pedagógica após o término do curso, a professora, apesar de ter pouco tempo de magistério, apontou algumas alterações significativas. A preparação de atividades mais direcionadas para os alunos e a inclusão da música, jogos e teatro, são algumas das estratégias enumeradas pela docente, que reconheceu ter uma posição mais madura ao se portar na sala de aula após a experiência no curso de Mestrado. O relato abaixo expressa isso.

*Eu acredito que eu me prepare mais agora com atividades mais direcionadas para a série que estou trabalhando. **No meu planejamento eu tento colocar coisas diferentes, coisas lúdicas, usar música um pouco de teatro, usar aquilo que eu possa fazer para chamar atenção. Eu acho que essa questão mesmo depois do mestrado deu aquele amadurecimento mesmo de como me portar em sala de aula e como ver que outras atividades poderiam enriquecer estes momentos.** (Entrevista - Professora 1).*

Desse modo, percebemos que as contribuições do Mestrado para a prática pedagógica da Professora 1 vão ao encontro das possibilidades que ela encontra em sua sala de aula para melhorar o seu ensino, no caso, quando estimula à reflexão, a curiosidade e buscando a contextualização do conteúdo. Essas e outras atitudes têm relação com o pensamento e a concepção de pesquisa de Zeichner (2002) e Demo (1999), que explicitamos no capítulo 5, sobre a pesquisa no campo teórico e prático. Zeichner (2002) defende a ideia que a pesquisa em sala de aula deve estar voltada para a transformação social desde o momento em que o professor passa a ter um engajamento na análise da própria prática para que sirva de base para um melhor aprofundamento das dimensões sociais e políticas da profissão professor. Demo (1999) também concebe a ação em sala de aula como uma atitude política. Essa atitude possibilita afirmação de um compromisso com a mudança social em sua prática de sala de aula. Tal preocupação ficou evidenciada no discurso e na prática da professora, que se preocupa não só com o conteúdo, mas, também, com a formação para a cidadania de seus alunos.

*Uma coisa que eu sempre percebo, pode até ser que na prática eu veja um pouco mais, de trabalhar não só o conteúdo, mas a formação humana deles. Eles geralmente vêm de uma família extremamente desestruturada, sem valores, sem respeito. [...] **Eu acredito que esse tipo de pensamento está ligado não só a formação no Mestrado**, mas na graduação também, de ter essa pedagogia que tente fazer um pouco de diferença na forma de ministrar o conteúdo. (Entrevista - Professora 1).*

Percebemos que, malgrado as difíceis condições de realização da pesquisa na escola dessa professora, que não encontra espaço físico, apoio institucional nem carga horária favorável, as contribuições da formação em pesquisa, oriundas do Mestrado, estão presentes em seu contexto de ação em sala de aula. Esses contributos ficaram evidentes em suas atitudes, mais atenta e compromissada com a prática, quando ela busca solucionar os problemas, estudando e pesquisando sobre casos semelhantes na literatura.

Acreditamos que a falta de condições de trabalho enfrentadas por essa professora limita sua atuação e até seu maior envolvimento nas atividades de pesquisa. Isso porque ela relatou que está buscando se manter ativa, mas sempre é desmotivada em razão das inúmeras dificuldades que precisa enfrentar na escola para conseguir realizar o que pretende. Se a gestão escolar e o sistema municipal de ensino favorecessem e motivassem ações de mudanças e inovações propostas pelos professores, a realidade escolar poderia ser outra; como encontramos, por exemplo, com o Professor 2, conforme está à frente.

- **Professor 2**

O período de observações de 08/08/2011 a 15/09/2011 com o **Professor 2** revelou um ensino integrado com a pesquisa. Podemos observar em suas aulas, com bastante frequência, a preocupação em contextualizar sempre o conteúdo, relacionando-o ao cotidiano. A utilização de experiências práticas para articular com a teoria, o estímulo com a pesquisa, dentre outras atitudes mais marcantes, mostraram que são mais intensivas as contribuições do curso de Mestrado para a sua prática pedagógica.

Desde a primeira aula observada, esse professor demonstrou atitudes de incentivo à pesquisa e o estímulo à curiosidade dos alunos, que já apresentam, também, um perfil mais questionador, participativo e crítico, que, conforme já ressaltamos, costuma ser característica dos alunos da Escola 2, mas que também é uma peculiaridade da faixa etária pré-adolescente do 6º ano. Na primeira aula, ele incentivou à pesquisa na internet sobre o Protocolo de Kyoto, explicando que se tratava de um acordo para diminuir a emissão de gás carbônico na atmosfera, como observamos:

Professor: Quem quiser pode pesquisar na internet o chamado Protocolo de Kyoto. Professor, o que é isso? Na cidade de Kyoto no Japão, os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento como Brasil, Argentina e Chile, se comprometeram a diminuir 20% da emissão de gás carbônico na atmosfera. Justamente o EUA, país industrializado se recusou a assinar o protocolo. Porque ele fez isso? Por que o governo americano para diminuir 20% da produção de CO₂, teria que reestruturar suas fábricas com diminuição dos lucros e ia isso mexer com a economia americana. Então eles preferem continuar destruindo o planeta e eles mesmos, do que preservar o planeta. (Observação nº1 - Professor 2).

Outra atitude dele, que indica o estímulo à pesquisa, é uma atividade avaliativa que incentiva o aluno a investigar e produzir um texto sobre o que pesquisou. Essa atividade, intitulada *Caderno de Pesquisa*, faz parte da avaliação qualitativa dos alunos. O professor alerta para que os alunos procurem a biblioteca o quanto antes para pesquisar os assuntos da atividade e sugere também uma busca via internet.

Professor: Vocês estão recebendo o caderno de pesquisa que **equivale aos 3 pontos da avaliação qualitativa**, cujo tema da 3ª etapa são: *Poluição do Ar, Biografia de Torricelli, [...], que foi o cientista que trabalhou com a pressão atmosfera, e Aquecimento Global, [...]. A entrega é quinta-feira que vem, dia 18. [...]. Lembrando que é melhor ir logo à biblioteca hoje no final da aula, ou amanhã, porque amanhã é dia do estudante e o feriado foi transferido para sexta-feira. [...]. Para ninguém ter a desculpa que não achou porque não deu tempo, vá logo atrás na biblioteca.* (Observação nº2 - Professor 2).

Essa atitude de o professor constantemente incentivar os alunos a pesquisar sobre os diferentes assuntos relacionados ao conteúdo, e a refletir sobre as questões, articulando o conteúdo à realidade, caracteriza o fazer pesquisa e o estar em pesquisa de Beillerot (2001). Os alunos constantemente são puxados para refletir, opinar e a pesquisar sobre um assunto, produzindo as próprias considerações com base no que foi dado. Essa atividade estimula a capacidade de síntese, argumentação e criatividade dos alunos. O **Professor 2** revela que essa atividade, o *Caderno de Pesquisa*, foi inspirado em uma disciplina que ele teve durante o curso de Mestrado, que tinha essa prática de pesquisa e produção textual sobre o assunto. A experiência positiva e o aprendizado proporcionado por essa atividade o levaram a transferir para o seu contexto de atuação, com os alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental. O discurso seguinte expressa isso.

*Você teve a oportunidade de receber um **caderno de pesquisa**, que eu entreguei aos alunos. Nas minhas aulas [no mestrado], principalmente de Teorias da Educação, que foi com o professor Justus Pereira e a professora Marcília, nós tínhamos um livro ou um capítulo de livro para ler por semana, mas sempre eles estavam dando determinado assunto para a gente fazer uma pequena pesquisa sobre aquele assunto para complementar a leitura. Então a partir daí eu tive a ideia de fazer o que eu chamo hoje de caderno de pesquisa. Onde eu dou três temas aos alunos, eles fazem uma*

pequena pesquisa, manuscrita, síntese do assunto, depois eles fazem a conclusão pessoal deles o que eles aprenderam. Então isso foi meio que uma cópia da metodologia que eu aprendi lá no mestrado. (Entrevista- Professor 2).

O estímulo à pesquisa em sala de aula é uma característica que o professor assume adotar e considera importante para a melhoria de sua prática. Como ele revela, esse estímulo encontra-se em diversos momentos que pudemos observar durante as suas aulas. Os alunos também respondem positivamente ao estímulo e se mostram bastante interessados e participativos durante as aulas e as atividades. Abaixo o professor demonstra sua concepção de pesquisa.

Eu estimo muito, eu digo muito que a pesquisa está no dia-a-dia, ela faz parte do contexto da sala de aula, a pesquisa não é só para a pós-graduação, para uma especialização, mas ela tá também no contexto da sala de aula, pode não ter o rigor acadêmico que a universidade tem, mas a gente trabalha com pesquisa a partir do momento que a gente instiga o caderno de pesquisa, a partir do momento que a gente faz uma associação com o cotidiano, contextualiza o assunto, a gente tá estimulando ele a buscar aquele conhecimento que ele não tinha, muitos a partir daí chegam complementando as idéias com outras coisas que viram na internet, ou em livros, ou no Discovery, ou em um programa de televisão. (Entrevista- Professor 2).

Pelo relato, percebemos que a concepção de pesquisa desse docente vai ao encontro da proposta por Demo (2002), Zeichner (2002), André (2001), que mais diretamente defendem a pesquisa no cotidiano da sala de aula, que transcende o rigor e a disciplina científica, para formação crítica, criativa, reflexiva e emancipatória, no contexto da formação da Educação Básica.

Outra característica marcante nas aulas desse professor é que ele está sempre buscando levar uma experiência para a sala de aula como forma de aproximar a teoria e torná-la mais tangível e compreensível para os alunos. O próprio livro de Ciências adotado pela escola favorece essa prática com a sugestão de algumas experiências, mas o professor traz outras para ilustrar seu conteúdo e incentivar os alunos a fazerem, também, em casa. Observamos uma experiência com a seringa para definir algumas propriedades do ar, realizada na sala de aula.

Professor: Na compressibilidade o ar diminui de volume e de espaço quando ele sofre uma força de compressão. ***O livro demonstra isso na página 171, mas como o professor sabe mais que o livro e para não fazer um experimento com a seringa vazia, eu achei uma forma da gente visualizar a experiência.*** Como é isso? Uma seringa de 20 ml um balão de festa e linha. A primeira coisa que você faz é tirar o êmbolo da seringa. Aí você faz uma bolinha daquelas bolinhas que a gente faz quando estoura balão em festa. Você vai ter que procurar fazer uma bolinha para entrar no êmbolo da seringa. Feito a bolinha, coloca dentro da seringa e veja o processo de

compressibilidade. Veja o espaço do ar dentro da seringa. Quando eu empurrar este êmbolo fazendo uma força de compressão este ar vai ser comprimido, suas moléculas vão ficar juntas e diminuir de volume. Consequentemente a bolinha dentro também vai sofrer compressão. Veja o que vai acontecer com bolinha [a bolinha diminui de tamanho]. Então isso aqui a você visualiza a compressibilidade do ar dentro da seringa sobre o balãozinho que você fez dentro da seringa.

Professor: *Conceito de compressibilidade é quando o ar sofre uma força de compressão e diminui o seu volume e o seu espaço. Veja o espaço aqui. Tá uns 20 ml. Quando eu empurrar o êmbolo fazendo uma força de compressão, este ar que vai que ser comprimido vai comprimir o balãozinho dentro da seringa. A elasticidade que é a segunda propriedade é o contrário da compressibilidade. Na compressibilidade eu faço uma força de compressão e o ar diminui de volume, se a elasticidade é o contrário, eu tiro a força de compressão e o ar volta ao volume normal. Então a elasticidade vem sempre depois da compressibilidade. [...]. (Observação nº4 - Professor 2).*

Ao trazer uma experiência prática para explicar os conceitos de propriedades do ar, o professor aproxima o conteúdo dos alunos, facilitando a compreensão dos conceitos e provocando questionamentos. A prática de provocar questionamento, contextualizar o assunto e promover o diálogo em sala de aula é uma das características marcantes observadas durante suas aulas. Essa atitude, apesar de ser uma característica de atuação do professor, foi se aperfeiçoando e se enriquecendo com a formação recebida no Mestrado, conforme revela o próprio docente.

Eu sempre trabalhei nesta perspectiva, essa é uma característica minha. Eu sempre trabalhei com a contextualização do conteúdo, agora, com o mestrado, as várias leituras que foram feitas na área da Educação, outras leituras que me dediquei no meu processo de auto formação, pós-mestrado, nesse período entre mestrado e doutorado, também foram me levando a esse trabalho, a buscar estudar a questão da interdisciplinaridade e contextualização. (Entrevista- Professor 2).

Os momentos mais significativos observados, porém, durante as aulas foi uma inovação que despertava a atenção dos alunos durante vários momentos na aula. No decorrer da exposição sobre o assunto, o professor dava um assovio e os alunos em coro falavam: “*Ciências do dia a dia*”. A partir daí, o professor dava um exemplo ou uma situação prática do cotidiano comum aos alunos que tinha relação direta com o assunto da aula. Essa espécie de brincadeira trazia o aluno para dentro do processo de ensino e aprendizagem e despertava a atenção e a curiosidade para o fato novo que ia surgir e para a situação que o professor ia trazer. Era comum o professor usar os alunos da sala como exemplo, o que fazia com que eles prestassem ainda mais atenção na explicação.

Professor: *A terceira propriedade do ar é vou começar fazendo logo uma situação de: (assovio)*

Alunos: *Ciências do dia a dia*

Professor: *Se a Isadora resolvesse se perfumar antes do recreio aqui na sala, quando ela abrisse o perfume dela bem aqui, pouco tempo depois os colegas lá no fundo da sala*

de aula iriam sentir o cheiro do perfume. O perfume tem álcool e o álcool é uma substância que na temperatura ambiente ele vira gasoso muito rápido. Ele passa do líquido para o gasoso e as substâncias gasosas tendem a se expandir, ou seja, ocupar todo o espaço disponível. Prestem bem atenção, expansibilidade, portanto é a propriedade que o ar enquanto substância gasosa tem de ocupar todo o espaço. (Observação nº 4 - Professor 2)

[Professor assovia e os alunos repetem em coro: “Ciências do dia a dia”]

Professor: O *Ciro* foi pra *Guaramiranga* com o pai dele, e aí quando chegou lá em *Guaramiranga* o pai dele ficou meio tonto e sentiu um zumbido no ouvido. Como é que a gente explica o fato que ao subir uma serra a gente sentir um zumbido no ouvido? Quando você normaliza a respiração melhora. [...]. Agora a tontura se deve a diminuição do oxigênio, mas e o zumbido no ouvido? Prestem atenção. Tá aqui a orelha do *Ciro* [desenha uma orelha na lousa], dentro todos nós temos uma membrana que capta o som, essa membrana recebe o nome de *tímpano*. Para quem não sabe, o seu ouvido tem comunicação com a sua garganta. [...]. Essa ligação com a garganta se chama *trompa de eustáquio*. Aqui no nível do mar, o que acontece? A *P.A* que entra pela orelha do *Ciro* é equilibrada com a *P.A* do ar que entra pela boca e garganta do *Ciro* até o *tímpano*. Isso mantém o *tímpano* dele reto. Quando o *Ciro* sobe o alto de uma montanha, o que acontece? Essa *P.A* é externa, e essa é a interna. Essa *P.A* externa diminui, consequentemente a *P.A* interna que ele continua respirando, empurra o *tímpano* e ele dá uma curvadinha. Essa curvadinha que o *tímpano* faz é justamente o zumbido no ouvido ou então aquele entupido que você sente na viagem aérea. [...] (Observação nº5 - Professor 2).

Essas foram algumas das situações de “Ciências do dia a dia” que presenciamos durante todos os dias de observação na Escola 2. A contextualização com a realidade dos alunos mediante uso de uma estratégia diferenciada foi uma criação do professor, que, após o Mestrado, teve essa ideia de trazer o assovio e o coro dos alunos como uma maneira de chamar mais atenção para o conteúdo e tornar a aula mais interessante e atraente. O relato discorre sobre essa situação.

*Fui eu que criei. Ele surgiu de uma brincadeira. A partir do momento que eu sentia a necessidade de contextualizar, por mais que eu dissesse pra eles, “olha isso aqui tem a ver com a ciência e o cotidiano”, eles são meninos de sexto ano, então eles precisam ser motivados eles precisam de algo que torne interessante, eles precisam daquela chamada, e aí eu criei, e comecei a fazer isso e eles em coro dizem: Ciências no dia-a-dia. Então eles sabem que aquilo que está sendo explicado de ciências tem uma relação com o cotidiano, que tem questões no livro didático que aborda essa perspectiva dele não achar a resposta no conteúdo, mas ele precisar e interpretar com o cotidiano, e eles sabem que vira questão de prova. [...]. Então foi uma criação minha para chamar a atenção deles, que aquele fato da ciência tinha uma associação com o cotidiano, eu até diria que **foi a forma que eu achei de procurar direcionar para uma alfabetização científica**. (Entrevista- Professor 2).*

[Questionado se essa foi uma criação anterior ou posterior ao Mestrado]. *Foi após o Mestrado. (Entrevista- Professor 2).*

Notamos, então, que há uma preocupação em está despertar para a questão da pesquisa, mediante a contextualização do conteúdo, da proposta de atividades diferenciadas,

enfim, para um aprendizado significativo, em que a pesquisa vai ter um papel formativo no despertar de uma atitude questionadora, crítica, participativa e contextualizada com a realidade e com as questões sociais. Essa posição foi incluída na prática do professor após sua formação no Mestrado, que despertou para essas questões, como é possível perceber na verbalização seguinte.

Eu tenho a pesquisa como uma nova postura após o mestrado, [...], a sistemática de avaliação do mestrado, de não ter o rigor daquela prova, mas a construção de um texto, mas a valorização da participação, debate, da discussão, de você se auto avaliar no final de cada disciplina, porque isso tinha como prática no meu mestrado. Eu fui adotando em sala de aula. Na participação da avaliação qualitativa, que equivale 3 pontos, meus alunos se auto avaliam, não sou eu que dou a nota a ele, as minhas avaliações buscaram ser mais contextualizadas, não cobrar o conteúdo pelo conteúdo, mas o conteúdo de forma a ter uma relevância para o contexto social, para a alfabetização científica, então isso são visões que foram aprimoradas principalmente com o mestrado. (Entrevista- Professor 2).

O professor enfatiza e reitera o que já discutimos no capítulo 5, sobre a importância da formação em pesquisa para o docente. A atitude mais atenta e reflexiva, a preocupação com as questões sociais, foram ganhos adquiridos, também, pela formação no Mestrado, que possibilitou essa nova atitude do docente em sua sala de aula. A mudança de sua prática e dos modos de avaliação casa com a atitude defendida pro Demo (1999), em que com a adoção da pesquisa integrada ao ensino, é necessária uma forma de avaliação condizente com a atitude emancipadora, crítica e produtiva. Isso é feito pelo professor quando estimula a produção individual de seus alunos, além do incentivo à reflexão e emancipação com a autoavaliação.

Além da pesquisa como uma nova atitude em sala de aula após o Mestrado, o professor revelou que houve outras mudanças em sua prática após o curso. Ele mudou o modo como vê a educação e passou a se empenhar em praticar suas leituras sobre questões da Educação que considera importante. As leituras e discussões realizadas durante o curso ajudaram a mudar sua perspectiva de ver a educação e a relação entre professor e aluno. O relato discorre sobre essas mudanças.

O mestrado mudou a minha prática, principalmente nesse ponto de saber lidar com a relação professor-aluno, porque acontece muito da visão da educação bancária, do professor como dono do conhecimento, e as várias leituras que eu fiz no Mestrado, algumas com discussões em sala de aula com professores e colegas, outros a partir de interpretações pessoais, eu sempre me questioneei que muito da teoria da educação, não virava prática. [...]. Quando o Paulo Freire falava de respeito ao discente, o estímulo a

pesquisa. Então nas minhas leituras eu sempre estou querendo saber o que essa teoria da educação, pode virar ação concreta no chão da sala de aula. (Entrevista- Professor 2).

As contribuições da formação em pesquisa recebida no Mestrado para a prática pedagógica desse docente foram extremamente significativas no que se refere ao trabalho com a pesquisa, a contextualização do conteúdo e o aprimoramento da avaliação. Seriam essas contribuições maiores pelo contexto de trabalho que, também, possibilita e incentiva essa perspectiva de ação? Acreditamos que isso certamente contribui para que o professor possa trabalhar da melhor maneira. Além disso, a série, a faixa etária dos alunos, somada às condições de trabalho favoráveis, possibilitam o trabalho com a pesquisa nessa perspectiva que encontramos com esse professor, mas a sua formação exerce uma influência preponderante na melhoria da prática e na adoção de atitudes que favorecem a integração do ensino e da pesquisa, conforme pudemos observar no próprio relato desse professor e nas observações realizadas em sala de aula.

- **Professora 3**

As observações realizadas com a **Professora 3**, de 27/10/2011 a 17/11/2011, teve um diferencial em relação aos demais professores sujeitos da pesquisa, em razão da sua forma de atuação, que ocorre por meio dos atendimentos individualizados, o que caracteriza seu contexto diferenciado de atuação. Essa abordagem proporciona maior liberdade para o diálogo sobre o conteúdo, maior aproximação entre professor e aluno, permitindo uma articulação mais direcionada entre o conteúdo e a realidade vivida pelo discente.

Desse modo, as aulas observadas se caracterizaram principalmente pelo diálogo sobre o conteúdo estudado, pela reflexão entre o conteúdo e aspectos pessoais, sociais e políticos. Com essa atitude, a professora incentivava a criticidade e a curiosidade dos alunos para as questões de Filosofia, provocando o entendimento de que a disciplina não é complexa quando se aproxima da realidade, e que sem ela a Filosofia perde o sentido.

Dentre as características que citamos, uma delas é a aproximação do conteúdo estudado com a realidade do aluno e a explicação clara para ele sobre o que é a disciplina, ação essa que desmistifica preconceitos e instiga a curiosidade de quem está se iniciando na disciplina. Observamos uma situação, na qual a professora explica sobre o mito da caverna de Platão, articulando com a realidade da aluna e desmistifica a Filosofia como algo de entendimento difícil.

Professora: *O Platão diz que devemos ter muito cuidado com o conhecimento que a gente adquire pelos sentidos, olhos, audição... Esse conhecimento a gente pode nos enganar. Apesar de ele ter exagerado com essa análise, ele quis trazer para gente uma*

reflexão que eu considero muito importante. Muitas vezes na nossa vida a gente fica numa caverna. A gente passa por uma situação que a gente achava que era de um jeito e nos enganamos. Às vezes até no amor, a gente namora uma pessoa e se apaixona e tem uma ideia de uma pessoa e passa por uma experiência e pensa, puxa vida, eu me enganei. O que é a caverna de Platão? São as ilusões. Aí o Platão diz que a gente tem que viver a vida dentro da realidade, e não as ilusões, mas é muito importante essa reflexão, porque muita gente passa a vida vivendo de ilusões. (Observação nº 3 - Professora 3).

Professora: *A filosofia ajuda você a refletir com maior tranquilidade as coisas. Refletir sabendo o que tá dizendo, pensando naquilo que está dizendo. Você vai verificar os primeiros filósofos, principalmente o Sócrates, o Platão e Aristóteles, você vai ver os pensamentos desses filósofos acerca do conhecimento, da vida. E nisso juntar o que esses filósofos pensavam e com o que a você também pensa. Esse é o objetivo da nossa disciplina. É uma disciplina maravilhosa, você vai gostar. (Observação nº 8 - Professora 3).*

A professora, também, estava sempre se preocupando em trazer questões sociais e políticas para dentro do conteúdo, estimulando que os alunos expressem seu ponto de vista e desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo sobre as questões que envolvem o mundo. Essa abordagem aconteceu, por exemplo, quando a professora discutiu com a aluna sobre a questão da ética das favelas e acerca do assunto segregação e desigualdade, existente na globalização, como observamos abaixo.

Professora: *Quando você olha uma favela e você pensa na ética tem algo de contraditório? Tem alguma coisa que não combina?*

Aluna: *Eu acho que tem, porque não era pra existir. Quando a pessoa mora numa favela ela já está no nível de desigualdade, então não é ético do ponto de vista da desigualdade, porque não era para ser assim. Era para todo mundo viver todo mundo igual. Ou que fosse o mundo uma favela, ou que fosse o mundo uma coisa maravilhosa para todo mundo morar.*

Professora: *Eu vi na tua questão e achei interessante fazer a reflexão. Para você ver que uma questão dessas dá para fazer uma reflexão filosófica. (Observação nº 6 - Professora 3).*

Professora: *O que é globalização? Hoje se fala que o mundo alcançou um nível científico e tecnológico muito grande, que hoje o que acontece lá na China, você em fração de segundos, em tempo real você sabe o que tá acontecendo lá. Um produto que é utilizado no país pode circular no mundo todo de forma vertiginosa. A reflexão que o texto fala é em que medida a globalização é positiva para a humanidade. Por exemplo: hoje o que acontece lá em qualquer país a gente pode saber. Todos nós podemos saber? Será que todo mundo tem acesso a essa informação?*

Aluna: *Nem sempre.*

Professora: *Por quê?*

Aluna: *Porque nem todas as pessoas têm acesso ao computador, e nem toda notícia que sai na televisão é verdade.*

Professora: *Agora a pergunta: todos nós podemos ter acesso ao computador? Todas as pessoas do planeta podem usufruir das riquezas tecnológicas? Então a globalização tem*

um aspecto negativo quando ela não dá acesso a todas as pessoas. Então ela é negativa porque ela foi uma globalização para poucos, não foi uma globalização onde todos se apropriam. Então ela é negativa a partir do momento que a gente queria que a ciência, a tecnologia, a alimentação, tudo fosse globalizado no sentido de que todo mundo tenha acesso. (Observação nº3 - Professora 3).

A atitude da professora em trazer o contexto político e social para o conteúdo é uma prática defendida por Zeichner (2002) e Demo (1999), em que o ensino é concebido como uma atitude política. A docente reconhece que essas atitudes tiveram influência da formação recebida no Mestrado, pois ajudou-a no aprofundamento de questões sobre as quais, antes, tinha conhecimento apenas superficial, e que isso foi levado para a sala de aula e para as discussões com os alunos. No relato seguinte encontramos essa sua afirmação.

*Sempre que você passa por um processo como é o Mestrado, é lógico que o aluno saí mais qualificado para o enfrentamento, o dia-a-dia em sala de aula. Eu acho que essa é uma questão geral e concreta. Com relação a minha prática especificamente, isso influenciou. **Você aprofunda questões que você tinha um estudo e uma compreensão mais superficial, você percebe de uma forma mais consistente.** No geral, numa modificação evidente na prática, eu sempre tive do ponto de vista da metodologia, da abordagem, da sala de aula, se manteve, **com certeza de uma forma mais qualificada, se aperfeiçoou.** (Entrevista - Professora 3).*

Embora a professora fale que já se utilizava dessa metodologia de abordagem anteriormente, ela reconhece que a sua formação no Mestrado contribuiu para que houvesse um aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. A constituição dessa prática contextualizada com a realidade do aluno aconteceu ao longo de sua trajetória de formação na docência e pela sua concepção de mundo e de educação, formada nesse período, conforme é relatado abaixo.

***Eu acredito que seja em função da minha formação,** enquanto formação acadêmica, pelos cursos voltados para a área de filosofia, pela minha formação político sindical, enquanto militante sindical que atuo há anos na educação, e **pela própria concepção de mundo que a gente vai adquirindo ao longo da vida.**[...]. Então essa concepção de mundo, a formação acadêmica e toda minha trajetória, eu acredito que ela que influencia mais nessa posição, de ver o aluno, de ter a sensibilidade de achar que a educação não é só o conteúdo, a história da filosofia no caso, mas tem que trazer a filosofia para a história do aluno, pro contexto do aluno, para o que a gente está vivendo, então eu acredito em educação nessa perspectiva. [...]. Tanto nesse atendimento individualizado quanto [...] na escola seriada, trabalhei sempre nessa perspectiva. Chamar o aluno, envolver o aluno para o que ele tá vivendo, para o que está acontecendo ao redor dele.*

Eu acho que começando por aí você traz o aluno para a questão do conteúdo. (Entrevista - Professora 3).

Por já ter constituído sua prática ao longo de 30 anos de carreira docente, influenciada por suas formações e atuação no sindicato dos professores, ela relata que não houve alterações consideráveis em seu exercício pedagógico ao final do Mestrado. A mudança veio com a maior fundamentação teórica que o curso proporcionou a ela, possibilitando articular a teoria com a prática e refletir melhor sobre sua ação em sala de aula.

*Eu acho [...] não teve uma alteração substancial. Tive uma vivência de estudo, de intervenção política e sindical e isso sempre foi um grande referencial, **o mestrado aprofundou essa dimensão e eu dei continuidade**. Voltando a insistir na questão anterior, o mestrado sempre qualifica melhor. É inclusive uma luta que a gente faz da formação docente, inicial e continuada em nível de pós-graduação, porque **ela certamente dá ao profissional uma fundamentação maior. Você vai, se embrenha na teoria, e essa teoria se reflete na prática do dia a dia**. (Entrevista - Professora 3).*

Essa professora foi quem lá no início deste capítulo apontou lacunas ao avaliar sua formação em pesquisa no curso de Mestrado. Acreditamos que o aprofundamento teórico e a reflexão sobre a prática são importantes contribuições para a prática pedagógica, mas talvez pudéssemos ter encontrado outras mudanças se sua avaliação tivesse sido mais satisfatória.

Nesse caso, a concepção de pesquisa para essa professora encontra semelhanças com o que defende André (2001) sobre o trabalho com a pesquisa pelo professor da Educação Básica. A falta de condições encontrada no contexto de trabalho da Professora 3 faz com que ela adote a posição investigativa, mas veja como inviável a realização de pesquisas, assim como discute André (2001), sobre a questão da pesquisa e o professor da Educação Básica. Recuperamos esse relato abaixo, que ilustra, com clareza, o pensamento da docente.

*[...] eu acredito que a pesquisa na escola só vai ter condições materiais para existir à medida que o professor tenha espaço. Se você tem 40 horas semanais em sala de aula, e muitos professores em função do salário têm 60 horas semanais. Então essa perspectiva da pesquisa do ponto de vista da jornada, das condições de trabalho, do **próprio salário para investir em material e recursos para poder implementar é inviabilizado**. Dizer que se faz pesquisas dentro dessas condições eu, por exemplo, não consigo, e creio que pouca gente deve conseguir. (Entrevista - Professora 3).*

Desse modo, notamos que a grande contribuição da formação em pesquisa, para essa professora, se deu em relação à apropriação teórica e ao aprofundamento, portanto, que antes não possuía. Essa mudança possibilitou o aperfeiçoamento de sua prática, efetivada ao longo de sua experiência de 30 anos na docência. A formação em pesquisa, nesse caso, ajudou a professora a manter e aperfeiçoar essa atitude reflexiva sobre seu trabalho e aprofundar questões que antes amadurecidas, embora não a tenha induzido à realização de pesquisas pelos motivos referidos por ela.

- **Professor 4**

Assim como a Professora 3, o **Professor 4** demonstrou uma prática pautada pelo diálogo, incentivo ao questionamento, reflexão e contextualização do conteúdo. As observações mostraram um professor preocupado em transmitir os conhecimentos da disciplina Biologia de maneira atualizada e adequada para o público adolescente com o qual trabalha. Essa preocupação evidente com o constante incentivo do professor para que os alunos sempre formulem perguntas sobre o conteúdo, pesquisando e refletindo tanto sobre o assunto da aula quanto a respeito de questões subjetivas do cotidiano.

Uma das práticas constantes, durante as observações, foi a utilização de vídeos com reflexões para fazer os alunos pensarem sobre assuntos determinados do dia a dia e o incentivo à pesquisa e produção textual. A pesquisa é incentivada por meio da sugestão de busca pelo conteúdo e formulação de questões antes do conteúdo ser exposto em sala de aula. No dia seguinte, o professor solicita que os alunos suscitem os pontos que formularam sobre o assunto com base na pesquisa que realizaram. Logo abaixo encontramos essas duas situações.

Professor: *O que você ouviu que chamou sua atenção? O que chamou atenção nesse comercial?*

Aluno: *Não são as respostas que movimentam um mundo, mas as perguntas.*

Professor: *As respostas já estão aí. E essas respostas não vão mais fazer o mundo evoluir. O que vai fazer o mundo evoluir são as perguntas que vão propiciar o surgimento de novas respostas. O texto é de indagações, como é que surgiu isso, como é que surgiu aquilo? No final do texto ele tá te dizendo que a pergunta é a coisa mais importante que existe no mundo. Faz-se ciência com quatro perguntas: Como? Quando? Onde? Por quê? Isso é assim. Porque acontece? Como acontece? Onde acontece? Ou quando vai acontecer? É diferente. Por isso é que respostas não nos fazem ser extremamente competentes. O que nos faz competente é saber fazer as perguntas e procurar as respostas. (Observação nº 1 - Professor 4).*

Professor: *Porque você acha que levou essa tarefa de procurar o que é um homozigoto, o que é um heterozigoto, o que é um dominante, o que é recessivo, o que é um fenótipo, o que é genótipo? Para que você chegasse aqui com uma idéia formada. Você não deve ter copiado só o que era sem nem saber o que tava copiando. Não é possível que você não tenha feito nenhuma reflexão em cima do que você copiou. Você foi lá no google e*

*copiou, nem pensou, nem refletiu? Sobre o que é um genótipo e um fenótipo? É por isso que às vezes eu me recuso a fazer trabalho, **porque um trabalho tem que ser reflexivo, tem que ser feito pra gente pensar, senão como é que eu vou conseguir entender o que eu tô fazendo?** Se eu quisesse uma cópia aí eu teria dito: faça uma cópia para mim. Aí pronto você copiava. **Quando peço um trabalho é pedido que você tenha capacidade de refletir.** E não vai ficar só nesse não, vão ter outros. Porque afinal qual foi o trato que a gente fez aqui, não foi de aprender? E a gente aprende como? Estudando. E a gente só estuda quando tem interesse. Senão você decora. Então escuta, uma coisa dessas é necessária para você fazer uma reflexão. (Observação nº 1 - Professor 4).*

A prática de incentivar a produção própria do aluno é uma atitude defendida por Demo (1999), que acredita ser esta importante para exercitar o pensamento crítico e autônomo de seus alunos. Demo (1999) ressalta, ainda, a importância de o professor elaborar sua aula com 'mão própria', ou, pelo menos, realizar sínteses pessoais, como modo de fugir do caráter técnico e reprodutivista do ensino, encontrado com frequência no ensino básico. As aulas desse professor eram realmente fruto de sua elaboração, em que ele preparava um material exclusivo para aquela turma de alunos.

Além dessa prática de incentivar a reflexão e o questionamento com os seus alunos, o professor procura, também, manter o diálogo em sala de aula, seja dentro do conteúdo, ou em assuntos extraordinários que surgem durante a aula. Essa atitude buscava trazer o aluno para participar das aulas e a se acostumar a estar sempre envolvido e participativo em todas as ocasiões. O diálogo sobre o conteúdo foi observado em alguns momentos de observação, como, por exemplo, quando o professor propõe uma conversa sobre a Biologia em uma apresentação de *slides*, e quando ele questiona sobre a incidência de doenças em diferentes países e continentes.

Professor: *Porque que se chama Biologando? Para que na aula de biologia seja um grande diálogo. Então é dialogando com a biologia, conversando com a biologia. Trazer a biologia para mais perto da gente.*

Professor: *O que é imunidade para você?*

Alunos: *O corpo ficar protegido.*

Professor: *Contra quê?*

Alunos: *Doenças, seres estranhos.*

Professor: *Como eu chamo esses seres estranhos?*

Alunos: *Antígenos.*

Professor: *Para combater os antígenos o que o organismo produz?*

Alunos: *Anticorpos*

Professor: *Me dê exemplo de antígenos.*

Alunos: *Vírus e bactérias*

Professor: *Então essa capacidade que o organismo tem de reagir a presença de um organismo estranho e produzir uma substância para combater esse elemento estranho, isso é a imunidade, a idéia de imunização.*

(Observação nº3 - Professor 4)

Professor: Morre mais gente de câncer nos EUA ou no Brasil?

Alunos: Nos EUA.

Professor: Morre mais gente de doença cardíaca no Brasil ou nos EUA?

Alunos: Nos EUA.

Professor: Agora me diga uma coisa: morre mais gente de câncer no Brasil ou na África?

Alunos: No Brasil.

Professor: Morre mais gente de doença cardíaca no Brasil ou na África?

Alunos: No Brasil.

Professor: Agora me diga, porque morre mais gente no Brasil de câncer e doença cardíaca no Brasil do que na África?

Alunos: Por causa da alimentação. As doenças na África são outras.

Professor: Quais são essas doenças?

Alunos: Cólera, AIDS, Malária, Febre amarela, Difteria, Fome, Desnutrição...

Professor: Qual são as coisas responsáveis pela proliferação da cólera?

Alunos: A água.

Professor: O saneamento básico. Me diz uma coisa, o saneamento é melhor aqui ou nos EUA?

Alunos: Nos EUA.

Professor: Aqui ou na África?

Alunos: Aqui.

Professor: Deu para entender agora porque morre mais gente dessas doenças na África do que aqui? (Observação nº7 - Professor 4)

Essas e outras atitudes apontam o cuidado com a reflexão sobre questões ligadas ao cotidiano e à atualidade, o comportamento de sempre incentivar o pensamento crítico dos alunos, além do incentivo a uma atitude investigativa, como podemos presenciar em alguns momentos da observação. Essa característica, porém, assim como aconteceu com a Professora 3, também foi uma conquista ao longo da carreira docente do **Professor 4**. A trajetória de quase 40 anos de profissão e as experiências em diferentes instituições de ensino contribuíram para a formação contínua desse docente, que também não deixa de reconhecer a contribuição do curso de Mestrado, como nos revela:

Eu acho que essa prática eu venho construindo ao longo da minha carreira. Claro que no mestrado e na pós-graduação de modo geral a gente tem isso muito mais aguçado. Eu acho que as leituras que eu já tinha e a própria ideia freireana da educação bancária, isso me incomodava muito, de ver o aluno sentado decorando aquilo que eu disse para colocar na prova do jeito que eu perguntei. (Entrevista - Professor 4).

Foi um crescimento. [...] Tiveram 2 colégios quando eu comecei a trabalhar que foram muito importantes na minha formação pedagógica, [...] Foi lá que eu comecei a tomar conhecimento do que era um plano de curso, porque era importante preencher o diário,

da disciplina, do cumprimento das obrigações, de fazer a prova, dá a nota. Essa coisa eu fui construindo como professor, e essas escolas foram muito importantes para mim. O fato de eu ter estudado as cadeiras pedagógicas quando eu fiz o esquema 1, o fato de eu ter começado a ler os autores para fazer o mestrado. Essa coisa toda foi uma construção que aconteceu na minha vida, eu não posso dizer que foi um fato isolado. Claro que a pesquisa teve a sua importância, mas eu não posso tirar a importância dessa trajetória que eu tive. (Entrevista - Professor 4).

Dessa forma, reconhecemos que, embora procurássemos as contribuições da formação em pesquisa para a prática pedagógica, não se pode ignorar que há, também, as contribuições da própria experiência docente e de formação continuada pela qual passa o professor, e isso vai sendo incorporado à prática pedagógica de maneira gradativa, como uma permanente elaboração. Com efeito, se alinha à ideia de formação contínua de Lima (2001, p.35) que define como “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Tanto é que, embora encontrássemos características de uma prática crítica e reflexiva, ela teve sua maior parcela de contribuição nas experiências pelas quais o professor transitou em diferentes escolas e nas formações em serviço que lhe proporcionaram importantes aprendizados.

Sabemos, porém, que uma formação como a desenvolvida em um curso de Mestrado traz mudanças consideráveis para a prática de um professor, que, ao se apropriar e se aprofundar na teoria da Educação e conhecer novas concepções antes desconhecidas, passa a compreender o sentido e dar significado à atuação docente. Nesse caso, a mudança mais expressiva apontada pelo docente foi a nova maneira de ver e realizar a avaliação em sala de aula:

A prova. Foi uma mudança radical. Hoje eu vejo a prova simplesmente como uma obrigação burocrática que eu tenho que prestar, mas não que ela seja capaz de medir o conhecimento do meu aluno, que a prova seja capaz de dizer o que meu aluno sabe ou não sabe, que a prova pode ser usada como instrumento para reprovar meu aluno. Foi uma riqueza que me levou a perceber coisas que antes eu não percebia. (Entrevista - Professor 4).

De fato durante a observação, presenciamos um momento em que o professor negociava com a turma como seria a avaliação da disciplina. Alguns alunos deram ideias de atividades, submetidas à votação e escolha democrática sobre como seria realizada uma atividade avaliativa. Alguns alunos, ainda presos ao tradicionalismo, preferiam a prova convencional, mas o professor se mostrou contra a ideia e pediu mais sugestões.

Percebemos que, embora a experiência docente seja a grande responsável pela atitude crítica, reflexiva e questionadora da prática do **Professor 4**, a formação em pesquisa recebida no Mestrado ainda contribui de maneira significativa para a transformação da prática pedagógica desse professor, uma vez o ajudou a reformular seu modo de ver e realizar a avaliação em seu trabalho. O fato de não exprimir contribuições específicas de sua formação em pesquisa, recebida no curso de Mestrado, pode vir de sua concepção diferenciada de pesquisa dos demais professores, participantes dessas etapas. A análise do relato desse professor indicou uma concepção de pesquisa como disciplina científica, mais alinhada à perspectiva acadêmica, como defendem, por exemplo, Beillerot (2001), Lüdke (2009) e Demo (1999).

As contribuições da formação em pesquisa, no entanto, não se limitam à prática pedagógica, uma vez que ela se estende para a prática profissional dos professores-mestres. Essas contribuições ficam mais evidentes na discussão e análises que desenvolvemos a seguir.

7.5 Contribuições para a prática profissional: influências da formação em pesquisa transpostas à sala de aula

A categoria 'Contribuições para a prática profissional' foi coletada durante a realização da entrevista com os professores egressos do Mestrado. Esse escrito tem, portanto, o objetivo de identificar as mudanças ocorridas na prática profissional após a realização do Mestrado. Organizamos essa categoria em duas subcategorias, conforme ilustramos.

Figura 7: Organização da categoria 'Contribuições da prática profissional' de professores da Escola Básica, egressos do Mestrado. Fortaleza/CE, 2012.



Organizamos esse tópico, então, em dois itens, que trazem as contribuições que a formação no curso de Mestrado em Educação trouxe para a prática profissional dos professores pesquisados.

Ao falar da prática profissional, referimo-nos às ações inerentes ao exercício da docência, mas que não são passíveis de observação, pois são de natureza subjetiva do professor e permeiam seu cotidiano dentro e fora da sala de aula — planejamentos, estudos, reuniões, formação, relação com os pares e gestores, relações com os alunos, reflexões — que o levam a se desenvolver e se aperfeiçoar na profissão.

Os cursos de formação de professores, além das experiências que o docente adquire durante a vida pessoal e profissional, influenciam em seu desenvolvimento profissional. Imbernón (2000, p. 44) define como desenvolvimento profissional o “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”. Dessa forma, acreditamos que a experiência formativa obtida no curso de Mestrado em Educação carrega inúmeros fatores propiciadores de progressão no ofício docente. Para muitos, o curso se constitui como um divisor de águas, trazendo mudanças marcantes e permanentes para o agir profissional, enquanto para outros a formação traz benefícios tão positivos que influenciam outras pessoas a procurarem por essa mesma formação, como relatamos no item a seguir.

- **Estímulo à formação de outros professores**

De fato os professores da Educação Básica, egressos do Mestrado em Educação apontaram as mudanças em suas ações após o curso. As contribuições citadas foram o estímulo à formação de outros professores no ambiente de trabalho e o amadurecimento profissional, que fizeram com que eles assumissem uma posição mais exigente em relação à leitura, discussão e argumentação entre os seus pares. Foi relatado, também, pelo **Professor 2**, que, após concluir o Mestrado, alguns professores de sua escola se motivaram a fazer, também, um curso de Mestrado e ingressaram como alunos, conforme observamos nos relatos abaixo.

*No contexto da escola principalmente no trabalho de **estimular os colegas a buscar ampliar esses conhecimentos com uma pós-graduação**, da necessidade de se buscar estudar, de ter uma auto formação e não estagnar naquele término da graduação. Esse é um ponto que eu trabalho na minha área como coordenador, eu sou coordenador na área de ciências e biologia, da 6ª série até o 2º ano do ensino médio. Na própria relação com os outros, a gente amadurece porque a gente entra no mestrado e passa a ter um grau de exigência muito maior com relação à leitura, argumentação, a capacidade de discussão, de argumentar em grupo, e todo esse trabalho eu busco desenvolver também com os professores que eu coordeno, com os colegas no contexto da escola. (Entrevista - Professor 2).*

*Depois que eu e uma professora de português, a Suelene, fizemos, o pessoal engatilhou, **tem muita gente com Mestrado**, e cursando o doutorado, tem eu e a Suelene. (Entrevista - Professor 2).*

O incentivo para fazer o curso, após ver os benefícios que ele trouxe para o **Professor 2**, demonstra que a formação no Mestrado realmente traz contribuições relevantes para a prática profissional daqueles que a vivenciam. A motivação do professor egresso do Mestrado parece ter dado um novo alento às suas ações, o que influenciou os outros professores de seu local de trabalho a buscarem, também, esse desenvolvimento na profissão.

- **Mudanças no agir profissional**

O ingresso no Mestrado depois de um maior tempo de experiência no magistério trouxe o sentimento inicial de receio em voltar a ser aluno. O **Professor 4** relata essa experiência e a importância de se ver como aluno para se reconstituir como professor. A mudança de atitude como profissional também apareceu nos relatos da **Professora 1**, como fruto de um amadurecimento e de observação durante o Mestrado.

*Quando eu fui fazer o mestrado eu já estava na faixa dos 53 ou 54 anos e às vezes eu sentia medo de como eu ia voltar para sala de aula, mas foi um encontro muito bom, e a sala de aula me deu uma reflexão diferente. **Passar pela faculdade foi importante para mim, para rever uns conceitos que eu tinha e saber que eu tinha possibilidade de fazer uma caminhada dentro da pós-graduação.*** (Entrevista - Professor 4).

*O título de Mestre foi uma contribuição importante na minha formação, mas jamais ele será um obstáculo entre eu e meu aluno. **Foi interessante porque eu me vi reconstruído na condição de professor. Eu acho que houve uma motivação nova na minha vida,** apesar de eu estar completando agora em 2012, 38 anos efetivos na sala de aula. E cada vez eu me sinto mais motivado para estar trabalhando em sala de aula.* (Entrevista - Professor 4).

*a postura como profissional, [...], de como está lidando com a criança, com algum problema que surge que você tem que resolver. Em relação a isso **eu acho que consegui amadurecer mais.** Mas ao observando também a prática de professores na graduação, no mestrado, porque os problemas sempre acontecem não é só com criança. Essa observação dos profissionais me ajudou a ver isso direitinho.* (Entrevista - Professora 1).

Houve, também, quem relatasse que a experiência no Mestrado ajudou a aprofundar a questão social da profissão professor. A luta por melhores condições de trabalho e a defesa pela ampliação de acesso aos professores de Educação Básica a uma formação como o Mestrado foi citado pela **Professora 3**. O sentimento de completude como professor e fortalecimento da ligação com a educação também foi uma contribuição citada, dessa vez pelo **Professor 4**. Esse

sentimento veio com o aprimoramento da reflexão sobre a responsabilidade social do papel do professor.

[...] já entrei no mestrado no sentido de aprofundar essas questões acerca da problemática da educação, das condições do trabalho, da própria escola pública, da estrutura da escola pública que deveria ser bem melhor do que é, da formação dos professores que tem que ser considerada e evidenciada, então o fato de ter ido ao mestrado reforçou a minha defesa de que os professores da educação básica eles tem que ter acesso a esse tipo de formação. (Entrevista - Professora 3)

Eu me senti mais completo como professor. Eu me senti mais ligado a educação. A educação já era integrada a minha vida e passou a ser de forma muito mais intensa. [...]. Eu me refiz como aluno e estou me reconstruindo como professor. [...]. Como minha prática da sala de aula é realmente o dia-a-dia de dá aula de está em contato com os alunos e não é especificamente a pesquisa, então os conhecimentos que a gente vai adquirindo ao longo das nossas leituras vão nos fazendo refletir muito sobre o que é que representa ser professor na sala de aula, a responsabilidade social que você tem como professor, como líder que você é, como exemplo que você é para os alunos... (Entrevista - Professor 4).

Desse modo, percebemos que a experiência formativa no Mestrado em Educação trouxe para esses professores contribuições que vão além da prática pedagógica. A mudança de posição e perspectiva, a atitude reflexiva e a intensificação da defesa por melhores condições de trabalho apontam que a ampla formação dos professores incluindo a formação em pesquisa traz mudanças e ajudam a contribuir para uma melhoria não só no ensino, mas no contexto educativo de que fazem parte.

O desenvolvimento profissional alcançado por esses professores da Escola Básica, egressos do Mestrado, mostra que o investimento na formação docente, onde a formação em pesquisa tem espaço privilegiado, é um caminho a ser considerado para a melhoria da prática pedagógica e profissional desenvolvida ou exercida na Educação Básica. A oferta de melhores condições de trabalho só ajudaria a intensificar esses benefícios, que, mesmo com tantas limitações e dificuldades, ainda se fazem presentes na atuação desses professores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo foi algo desafiante, que proporcionou um aprendizado significativo ao trabalho como pesquisadora. A relação com a temática investigada fez com que o seu desenvolvimento fosse, também, muito prazeroso e gratificante. Desse modo, procuramos contribuir com a discussão em torno da importância da formação continuada em pesquisa para os docentes da Educação Básica, por acreditarmos que ela proporciona uma formação mais contextualizada e apta a corresponder com as demandas de uma sociedade em constante transformação.

Neste ensaio, procuramos focar as contribuições da formação em pesquisa para o trabalho de professores com título de Mestre, no contexto da Educação Básica, de maneira mais específica com egressos do curso de Mestrado em Educação da UFC e UECE. Trilhar uma investigação, no entanto, não foi uma tarefa simples. Apesar de acumularmos uma bagagem em pesquisa, fruto da experiência na Iniciação Científica e da participação em grupo de pesquisa, a concretização deste estudo foi uma aprendizagem sobre como exercer a autonomia necessária para conduzir uma investigação, uma vez que na Iniciação Científica somos sempre amparados e guiados pela mão do orientador em todos os momentos. Vale ressaltar, portanto, o fato de que, nesse momento, a mão ainda está presente, mas para uma condução que aponta para a emancipação.

Esse foi o maior desafio encontrado, pois a experiência com pesquisa durante a nossa formação inicial proporcionou-nos aprendizagem marcantes e essenciais para o andamento desta investigação, mas, por outro lado, nos habituou a querer sempre o aval e aprovação do orientador para prosseguir com as atividades de maneira mais segura. No Mestrado essa procura é diminuída pela necessidade de se aprender a tomar decisões em momentos do percurso investigativo ao qual o orientador não pode estar presente.

Certa autonomia para conduzir a investigação foi, portanto, o passo mais difícil de ser alcançado durante a pesquisa, pois representou uma conquista diária e progressiva, que exigiu uma readaptação ao modelo de formação vivenciado como bolsista IC. A separação do cordão umbilical não se faz com grandes rupturas, ele é cortado, mas a criança ainda fica aninhada no colo e nos braços da mãe, que vai ajudar sua cria a passar por essa importante e necessária transição. As dificuldades enfrentadas, no entanto, foram fundamentais para que houvesse um aprendizado sobre os modos de ser, aprender e fazer pesquisa e, muitas vezes ser, também, pesquisadora em Educação.

As experiências formativas dentro do curso, conforme já enfatizado na apresentação deste trabalho, exerceram importante influência para a superação das dificuldades e obstáculos tão comuns no desenvolvimento de uma pesquisa. As disciplinas, as participações em eventos, o exame de qualificação e a participação em pesquisas paralelas no grupo de pesquisa, a qual somos vinculada, contribuíram sobremaneira para o desenho dessa investigação que apresentamos neste relatório.

Além disso, o mapeamento realizado durante o Estado da Questão possibilitou, também, visualizar nossa investigação diante de tudo o que foi produzido e publicado sobre a temática investigada, bem como sua contribuição e relevância para o conhecimento científico. À vista dos nossos resultados, coletados por meio da aproximação com os professores egressos do Mestrado, atuantes na Educação Básica, podemos asseverar que nosso estudo contribuiu para reacender o debate sobre a importância que a formação em pesquisa exerce para a atuação no contexto da Educação Básica, bem como a necessidade da formação continuada para a atuação do professor atuante no ensino básico e a real necessidade de melhoria nas condições de trabalho dos docentes, para que os frutos dessa formação em pesquisa possam aparecer.

Nossa investigação teve como principal finalidade analisar as contribuições da formação em pesquisa, decorrentes da experiência de formação em Curso de Mestrado em Educação para a prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica com título de Mestre. Para alcançarmos tal compreensão, no entanto, foram cumpridos outros objetivos, explicitados a seguir, acompanhados das sínteses, sempre provisórias, o que nos foi possível apreender para cada um deles.

- **No que se refere à relação dos professores com a prática da pesquisa e a participação nessas atividades após o término do curso de Mestrado**

A participação em pesquisa dos professores com título de Mestre após o término do curso indica que a pesquisa ainda se faz presente, e não foi deixada totalmente de lado pelos professores da Educação Básica. Inventariamos como ações indicativas de atividade em pesquisa a participação em grupos de pesquisa, a publicação de trabalhos e a participação em eventos científicos.

A concentração maior de atividades, entretanto, se refere à publicação de trabalhos (sete professores), em que a socialização dos resultados da dissertação está entre os casos com mais menções (cinco professores). Entre as atividades de menos indicações estão a participação em grupos de pesquisa (dois professores), e a participação em eventos científicos (três professores). As principais queixas em não conseguir manter maior regularidade e envolvimento

com as práticas de pesquisa se referem à carga horária excessiva de trabalho, dificuldades financeiras, falta de incentivos e motivação, em razão do cansaço e atribulações para conciliar família, trabalho e estudo.

Os professores, egressos do Mestrado, aos quais nos aproximamos mais detalhadamente relataram dificuldades semelhantes. Apenas dois deles (Professor 2 e 4) conseguem manter maior regularidade de publicações e participação em eventos científicos, por contarem com o apoio de suas escolas e, também, por estarem com pesquisa em andamento, no plano de Doutorado. Os outros dois professores com atividades mais escassas em pesquisa relatam as dificuldades citadas, mas acentuam que querem se organizar para voltar a ter um envolvimento maior nas atividades de pesquisa.

Vale ressaltar que, mesmo perante as dificuldades enfrentadas pelo contexto de trabalho, a **Professora 1** ainda consegue se envolver em algumas atividades de pesquisa, com publicações, mas encontra obstáculos quando vai pedir liberação para apresentar o trabalho publicado. Essa disciplina em se manter ativa na pesquisa, mesmo que de forma menos intensiva, pode estar relacionada à bagagem constituída pela docente desde sua formação inicial quando foi bolsista de Iniciação Científica. Essa mesma realidade, de trajetória em pesquisa desde a formação inicial, encontramos com o **Professor 2**. Esse docente também chegou ao Mestrado com uma bagagem em pesquisa e se mantém ativo na atividade até hoje. Nesse caso, ele encontra condições mais favoráveis e propícias do que a **Professora 1**.

Consideramos que, embora os docentes pesquisados não relatem uma participação intensiva nas atividades de pesquisa, eles reconhecem sua importância para uma prática mais contextualizada e efetiva.

A maioria dos professores com o qual nos aproximamos não apresenta, necessariamente, uma realidade que possibilita o desenvolvimento da pesquisa acadêmica dentro da instituição, mas eles mantêm uma postura de investigação, que poderia ser melhor desenvolvida se a instituição oferecesse melhores condições. Reconhecemos, portanto, a necessidade de exercitar o desprendimento do modelo de investigação científica nas escolas básicas a fim de contribuir na discussão junto aos docentes de uma maneira de agregar a pesquisa no ensino, concomitantemente à luta por melhores condições de trabalho dos professores.

• **Com relação à descrição do contexto de trabalho dos professores, condicionando e possibilitando o desenvolvimento e trabalho com pesquisa na instituição escolar.**

O contexto de trabalho se mostrou diferenciado, haja vista que as quatro instituições pesquisadas pertencem a universos e a realidades de trabalho bem diferentes. Nessa configuração, classificamos as instituições como favoráveis e desfavoráveis à realização de pesquisa.

Em relação às condições favoráveis à pesquisa, encontramos as **Escolas 2 e 4**, que se caracterizam pela excelente estrutura física e curricular, apoio institucional para essa atividade, material didático, carga horária favorável e reservada para estudo, dentre outros aspectos. Essas condições favorecem as atividades de pesquisa dos **Professores 2 e 4**, que mencionaram maior participação nessas atividades. O **Professor 2**, com maior frequência do que o **Professor 4**, relatou diversas iniciativas relacionadas à pesquisa. Podemos atribuir, também, o maior envolvimento desses docentes com a pesquisa pelo vínculo de ambos como alunos do curso de Doutorado em Educação e pelo fato de serem egressos do curso há mais tempo do que as outras professoras.

Já as escolas com condições desfavoráveis à pesquisa, representadas pelas **Escolas 1 e 3**, possuem fatores que dificultam a realização dessa atividade. Dentre esses, destacamos a estrutura física precária, uma gestão que não incentiva nem apoia essas atividades, carga horária insuficiente ou inexistente para estudos e pesquisas, estrutura curricular que não favorece ou deixa espaço para o professor trabalhar com maior autonomia. Essas e outras condições estão presentes nas queixas das **Professoras 1 e 3**, que consideraram como impossível a realização de pesquisa nas escolas em virtude dessas condições de trabalho. Apesar das dificuldades, a **Professora 1** expressa o desejo de continuar ativa na pesquisa e até realizar uma iniciativa em sala de aula, com outras professoras da instituição.

Além dessa aproximação, encontramos, entre o grupo de dez docentes, seis professores que avaliaram como favoráveis as condições para desenvolver pesquisa dentro das escolas. Para estes docentes, há um incentivo por parte da gestão, onde há um acolhimento que estimula o professor a ampliar seus conhecimentos. A existência de uma boa biblioteca e o interesse da gestão pela formação constituem os motivos apontados para uma avaliação positiva destas condições. Nesse universo, encontram-se três escolas pertencentes à rede privada de ensino e uma escola da rede estadual, municipal e federal.

Nas escolas consideradas com boas condições para realizar pesquisa, encontramos a presença de mais atividades de pesquisa, em detrimento das escolas avaliadas como desfavoráveis a essa atividade. A realização de pesquisa, portanto, não é unânime entre esses

professores, uma vez que dois deles relataram condições propícias, mas que não o fizeram ainda, ou participam de maneira menos intensiva. Nesse caso, entram os fatores motivação e vontade de realizar a atividade.

Entre os que avaliaram negativamente as condições para a realização de pesquisa, encontramos quatro professores, sendo dois da rede municipal de ensino e dois da rede estadual. As justificativas para essa avaliação estão ao redor das mesmas, já apontadas pelas professoras de nossa subamostra, que se encontram inseridas nesse grupo.

Podemos constatar, portanto, a importância que o contexto de trabalho nas instituições exerce sobre o professor, para que ele possa desenvolver pesquisas, uma vez que a maior participação em pesquisa veio por parte dos professores atuantes nas escolas de condições favoráveis a essa atividade. Inferimos, assim, que apenas a formação em pesquisa não contribui para se manter ativo nessa ação, necessita-se de tempo, são precisos espaço, incentivo e apoio para desenvolver essas atividades e integrá-las ao ensino de maneira satisfatória. As instituições públicas municipais e estaduais são as mais deficitárias em termos de propiciar condições dignas de trabalho para o professor, a fim de que ele tenha tempo para planejar, estudar e pesquisar sobre suas aulas, espaço, incentivo e motivação para refletir sobre sua prática e transformá-la.

• **Com relação às contribuições e mudanças ocorridas na prática pedagógica e profissional dos professores após a realização do Mestrado**

Em relação à prática pedagógica dos professores-mestres, encontramos situações, durante as aulas, que, ao serem confrontadas, no momento da entrevista, ganharam significado particular e foram reconhecidas como contribuições da formação em pesquisa.

Essas situações se referem às ações em que a **Professora 1** buscou estimular a curiosidade do aluno em uma aula de Matemática, utilizando perguntas para que os alunos encontrassem a utilização dos números no cotidiano, ou quando entregou a letra de uma música, da qual eles gostavam, e pediu para eles encontrarem nomes de brincadeiras que lá estavam escritas. Essas e outras ações foram reconhecidas pela professora como uma contribuição de sua formação no Mestrado, que também colaborou para que ela tivesse mais atenção com os problemas da sala de aula, utilizando-se da pesquisa e da leitura para encontrar as soluções encontradas em seu contexto de trabalho. A preparação de atividades mais direcionadas para os alunos e a inclusão da música, jogos e teatro, foram expressas como mudanças na prática pedagógica, implementadas pela docente, fruto do amadurecimento proporcionado após a formação no curso de Mestrado.

As contribuições esparsas encontradas na prática pedagógica podem ter influência de fatores diversos, dentre os quais as condições adversas de trabalho, a clientela extremamente infantil (2º ano EF) que limita muitas atividades, o espaço físico da sala de aula e da escola como um todo. Mesmo ante os impasses e obstáculos, encontramos contribuições significativas para uma professora recém-egressa (2009) do curso de Mestrado e em início de carreira no magistério.

Outra contribuição significativa se refere à contextualização do conteúdo, prática frequente nas aulas **Professor 2**. Esse docente, professor de Ciências do 6º ano, encontrou uma estratégia para chamar atenção do aluno e contextualizar o conteúdo com a realidade deles. Essa estratégia foi intitulada de “Ciências do dia a dia” e conta com a participação constante dos alunos após um assovio do professor. Junto com essa contribuição, vieram outras como: articulação entre teoria e prática, por intermédio da realização de experiências em sala de aula, o estímulo à pesquisa, por meio de atividades avaliativas que incentivam a busca, o espírito investigativo, a produção textual e capacidade de síntese e articulação de ideia dos alunos. Essas situações foram reconhecidas pelo docente como frutos da experiência formativa em pesquisa, vivenciada no curso de Mestrado. O professor reconhece, também, que, apesar de já trabalhar há algum tempo com a perspectiva da contextualização do conteúdo, essa prática foi aperfeiçoada após o Mestrado, incluídas outras, como, por exemplo, a atividade avaliativa que estimula os alunos a pesquisarem, fruto de um modelo utilizado em uma disciplina no Mestrado. Dessa maneira, a principal mudança na prática pedagógica desse professor, foi a pesquisa. A inclusão dessa perspectiva em sua prática trouxe mudanças e aperfeiçoamento na prática pedagógica desse professor e na relação professor-aluno, caracterizando uma prática contextualizada, crítica, questionadora e reflexiva.

Consideramos, pois, que a inserção em um contexto de trabalho propício a atividades de pesquisa, a atuação com uma faixa etária que permite uma gama variada de atividades, a experiência de maior duração no magistério e a bagagem de pesquisa acumulada em sua trajetória de formação contribuem sobremaneira para que esses contributos sejam mais intensos e tangíveis.

Ainda sobre as contribuições para a prática pedagógica, encontramos, na **Professora 3**, uma atitude de incentivo ao diálogo sobre o conteúdo estudado, quando ela estabelece uma aproximação do conteúdo da Filosofia com a realidade do aluno, desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, quando a professora aborda assuntos que despertam para questões sociais e políticas. Essas atitudes, porém, não são contribuições da formação em pesquisa recebida no Mestrado, uma vez que foi alcançada ao longo da trajetória de formação e profissional de mais de 30 anos no magistério. A contribuição perpassa, portanto, o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica e o aprofundamento de questões importantes que foram levados para a sala de aula e

aguçaram sua atitude reflexiva em relação à sua prática pedagógica e à profissão docente.

Nessa mesma perspectiva, encontramos o **Professor 4**. A prática desse docente é marcada pelo estímulo à reflexão e à pesquisa e o diálogo. Nas situações em que ele incentiva a turma a pesquisar sobre o assunto da aula seguinte, elaborar questionamentos, produzir textos sobre o que pesquisou, expor sua opinião, ele exerce ações importantes que poderiam ser contribuições de sua formação em pesquisa. Essa prática foi interpretada, no entanto, como construção e crescimento, alcançado ao longo de quase 40 anos no magistério. Há influência de sua formação em pesquisa, mas não se constitui de um fato isolado. As escolas onde ensinou, os cursos e estudos dos teóricos da educação ajudaram esse docente a alcançar o amadurecimento de sua prática pedagógica. Com esteio nestas evidências, podemos constatar que a formação em pesquisa do Mestrado está incluída e faz parte das experiências marcantes que ajudaram esse docente a formular sua prática. A prova, também, foi um elemento indicado por este professor como uma mudança significativa em sua prática. A realização de sua dissertação na área de avaliação ajudou na mudança de perspectiva e no modo de ver a avaliação e de avaliar seus alunos.

Considerando os dois últimos professores apresentados, constatamos que a experiência docente e o tempo de carreira exercem influência preponderante na transformação da prática pedagógica. Ainda assim a experiência formativa em pesquisa tem seu impacto significativo quando oferece uma apropriação teórica importante que se reflete em mudanças e aprofundamento de questões que antes eram superficiais. Essa contribuição resulta em um aperfeiçoamento na prática pedagógica ao final dessa formação.

As contribuições da formação em pesquisa vão além da sala de aula, manifestando-se, também, na prática profissional do professor, nas situações em que este tem que lidar com seus colegas de trabalho; no modo como enxerga sua profissão; no estímulo à formação de outros professores no ambiente de trabalho; no amadurecimento profissional que traz uma posição mais exigente em relação a leitura e argumentação; na reconstituição do ser professor; no aprofundamento da questão social do magistério; na intensificação da luta por melhores condições de trabalho; e pela ampliação de acesso à formação em Mestrado para os professores de Educação Básica; e fortalecimento da ligação com a educação; dentre outras mudanças que contribuíram para o aperfeiçoamento da profissão professor, contextualizado e inserido nessa sociedade em constante transformação.

A investigação evidenciou, portanto, a existência de um movimento de professores que estão buscando desenvolver-se profissionalmente na Educação Básica, por meio da experiência formativa em pesquisa em cursos de Mestrado e, mais além, nos cursos de Doutorado. Ao retornar às suas atividades, na escola básica, o professor leva para a sala de aula

uma nova atitude, um outro fôlego e uma mudança no modo de ver e conduzir sua prática pedagógica, relacionar-se com seus pares e com a instituição como um todo, frutos do amadurecimento e da experiência adquirida nessa formação.

A aproximação com os professores e seu contexto de trabalho mostrou que a formação em pesquisa no Mestrado traz mudanças para o trabalho do professor, mesmo em instituições onde não há condições propícias ao desenvolvimento de pesquisa. O incentivo, o reconhecimento e o investimento no professor pelas instituições e Poder Público o incentivariam e estimulariam, decerto, a experimentar um processo de pesquisa e aperfeiçoamento de sua prática, para a melhoria do ensino e da educação. O professor está buscando melhorar para atender às demandas educacionais, e os órgãos responsáveis precisam fazer a sua parte, para que haja uma mudança mais efetiva na educação e cada vez mais professores se achem motivados a buscar por uma formação que os auxilie na mudança da cultura de cumprimento de metas vindas de cima, que perde de vista a autonomia docente, sua capacidade de criar, mudar sua prática e melhorar seu ensino.

Apesar de alguns dos professores ainda sentirem dificuldade em voltar e se manter ativos nas atividades e desenvolvimento de pesquisa acadêmica eles estão tentando, a partir dessa experiência formativa, modificar sua prática e melhorar essa forma de ensinar, ao fazer com que os alunos sejam críticos e participativos.

Com base nestas considerações, concluímos que o investimento na formação em pesquisa desde a formação inicial do professor, nos cursos de licenciatura, possibilitaria um avanço ainda maior na adoção de práticas mais críticas, reflexivas e contextualizadas à realidade do aluno, uma vez que a formação no Mestrado somaria a essa experiência, trazendo novos elementos à bagagem de pesquisa edificada pelo professor em sua formação inicial.

Como sugestões a partir dos resultados encontrados nessa investigação, elencamos a necessidade de investigar outras frentes de pesquisa, que olhem mais detalhadamente para instituições que ofereçam condições propícias ou desfavoráveis ao desenvolvimento de pesquisas e o reflexo dessas condições no trabalho docente. Além de outras possibilidades investigativas com foco no aluno, professor ou gestão. São variadas as possibilidades para que haja um crescimento e uma diversidade no campo da formação em pesquisa, professor e Educação Básica.

Como iniciativas posteriores a investigação, pretendemos socializar os resultados deste estudo para as escolas pesquisadas, bem como discutir nas escolas o problema das condições de trabalho enfrentadas pelos professores na contemporaneidade. Levar a importância do incentivo à postura investigativa do professor em sala de aula e da formação em pesquisa para

que haja uma conscientização da necessidade de se estimular e valorizar o desenvolvimento do senso de pesquisador do professor dentro da instituição, para que essas práticas tragam a melhoria do ensino e da prática do professor.

Além disso, pretendemos promover debate nas universidades sobre a importância de se investir na formação em pesquisa desde a formação inicial nas licenciaturas, para que desde já os professores reconheçam a importância de exercer atitude crítica e investigativa e incentivá-las em sala de aula, e aprofundá-las buscando uma formação em pesquisa nos cursos de pós-graduação no patamar de Mestrado e até Doutorado.

Por fim, a socialização e publicação do estudo em artigos de periódicos e também em eventos científicos podem ajudar a contribuir no aprofundamento de estudos científicos na área da formação de professores, pesquisa e Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, p. 15-23, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 1997, v.18, n. 43, p. 46-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf> Acessado em: 12/04/2010

_____. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p.55-69

_____. Ensinar Pesquisar... Como e para quê. In: *XIII ENDIPE*, 2006, Recife. Educação Formal e Não Formal. Recife, Pe : Edições Bagaço, 2006. v. 3. p. 221-233.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Etnometodologia da Prática Educativa. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras. (Org.). *O Caminho se faz ao Caminhar*: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC. Coleção Diálogos Intempestivos, 2005, p. 87-101.

AZEVEDO, Maria Raquel Carvalho de. Ensinar a pesquisar: o que aprendem os docentes universitários do curso de Pedagogia? Tese (Doutorado em Educação). UFC, 2011.

BATISTA, Fatima Lucia Ramos; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar de. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria.; ALMEIDA, Maria Irismar de; ANDRADE, João Tadeu de. (org). *Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2009. p.163-176.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90

BEZERRA, Ana de Sena Tavares. *Pesquisa e formação reflexiva no curso de História: estudo sobre o ensinar na universidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). UECE, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recurso? In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégia de orientação de teses e dissertações*. 2002. p.165-186.

BRASIL. *Lei nº 9,394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, nº 248, 23 de dezembro de 1996, p.27833-27841. Brasília, 1996.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer n.º 009/2001- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em: 03/04/2010

_____. Resolução nº 1/2002 - Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.

Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acessado em: 03/04/2010

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. *Educação e Pesquisa*. [online]. 2002, v.28, n.2, p. 57-67. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a05v28n2.pdf> Acessado em: 13/04/2010

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a. 134p.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar em revista*. [online]. 2007, n.30, pp. 251-264. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30.pdf Acessado em: 13/04/2010

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 183-204.

CUNHA, Conceição Maria de.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; SALES, José Albio Moreira de. Etnometodologia: aspectos conceituais e operacionais na prática de pesquisa. In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Orgs). *Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. v. 2 (Coleção Métodos de Pesquisa) p. 123-132.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2005, n.30, p. 07-20. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf Acessado em: 03/08/2010

_____. A educação básica como direito. In: **Caderno de Pesquisa**. v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acessado em: 16/10/2010

DAMASCENO, Maria Nobre. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, Julieta. *Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1999. 120p.

_____. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 128p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar de professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil). p.33-72

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: idéias para fomentar o debate. *Educação e Sociedade*. [online]. 2009, v.30,

n.109, p. 1229-1242. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a15.pdf>
Acessado em: 04/05/2010

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; BARRETO, Marcília Chagas; SILVA, Silvina Pimentel; FRANÇA, Maria Socorro Lima Marques. *A cultura docente face a formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*. Projeto de Pesquisa. Fortaleza, UECE, 2009, 37p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; BARRETO, Marcília Chagas; SILVA, Silvina Pimentel; FRANÇA, Maria Socorro Lima Marques. *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*. Relatório de Pesquisa. Fortaleza, UECE, 2011, 281p.

_____.; Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores?. In: *28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu (MG): ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt08/qt081583int.doc> Acessado em: 21 abr. 2011.

_____. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro, 2006. 216p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, *Miniaurélio*, 7.^a ed., Curitiba: Positivo, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade* [online]. Campinas. 2007, v.28, n.100, p. 1203-1230. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf Acessado em: 21/12/2011.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____.; Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*. [online], Rio de Janeiro: ANPEd. n. 30, p. 124-132, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a10n30.pdf> Acessado em: 20/02/2011.

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. v. 1, n. 1, ago-dez/2003, p. 149-168. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/h_Adalto.pdf. Acessado em 06/06/2010

GUIZZO, Bianca Salazar; KRZIMINSKI, Clarissa de Oliveira; OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Correa de. O software QSR N Vivo 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e saúde. In: *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre, RS. Vol. 24, n. 1 (jan. 2003), p. 53-60. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23510/000397047.pdf?sequence=1> Acessado em: 16/11/2011

HENNING, Paula Côrrea. Pesquisa e Formação de Professores num cenário de transição paradigmática. In: In: MELLO, Reynaldo Irapuã (Org). *Pesquisa e Formação de professores*. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002. p.39-46.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-62.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004. 119p.

KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin. W; GASKELL, George. (orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 393-415.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*. [online]. 2005, v.26, n.93, p. 1341-1362. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf Acessado em: 11/04/2010

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*. [online]. 2006, v.27, n.97, p. 1299-1325. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797.pdf Acessado em: 11/04/2010

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - USP, 2001.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p.107-127.

LISTON, Daniel P. e Zeichner, Kenneth M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 3 ed.. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2003. Col. Educacion Crítica.

LORIERI, Marcos Antônio. Aprender a investigar na educação básica. In: *Eccos Revista Científica*. Uninove, São Paulo, v.6, n.2. 2004. p-67-85. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71560204.pdf> Acessado em: 09/06/2011.

LÜDKE, Menga (Coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez. 2009. 118p.

LÜDKE, Menga. Apresentação. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001a.

LÜDKE, Menga (Coord). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001b. 112p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*. [online]. 2001, v.22, n.74, p. 77-96. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf> Acesso em: 11/04/2010

_____. CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2009, v.14, n.42, p. 456-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf> Acessado em: 04/05/2010

_____.; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Caderno de Pesquisa*. [online]. 2005, v.35, n.125, p. 81-109. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf Acessado em: 16/04/2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARQUES, Mario Osorio. A formação continuada do professor pela pesquisa. In: MELLO, Reynaldo Irapuã (Org). *Pesquisa e Formação de professores*. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002. p.36-38.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. 2.ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, Maria Cecília Sousa de (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MISSIAGGIA, Sérgio. *A importância da Iniciação Científica*. I ENINCE, Paraná, 2001. Disponível em: <http://www.faccar.com.br/eventos/enince/2002/Importancia.htm>. Acessado em: 04 de janeiro de 2012.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.187-214.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2011. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. *A reflexividade como mediação entre o ensino e a pesquisa na gestão da prática educativa*. Trabalho apresentado no XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 20 a 23 de abril de 2010, Belo Horizonte-MG. 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em avaliação educacional*. Fundação Carlos Chagas. v.15. n. 30. p. 5-16, 2004.

_____.; Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. *Revista da Faced*, n. 10, p.279-297, 2006.

_____.; CRUZ, Helania Prado; ANDRADE, Laurinete Sales de. O ensino da pesquisa: percepções de alunos de graduação dos cursos da área da saúde. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar de; ANDRADE, João Tadeu de. *A formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa*. Fortaleza: Ed. UECE, 2009. p. 95-118.

_____.; ANDRADE, Laurinete Sales de. A pesquisa na pós-graduação: possibilidades e limites na construção do conhecimento. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria.; ALMEIDA, Maria Irismar de; ANDRADE, João Tadeu de. (org). *Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2009. p.145-162.

_____; FEITOSA, Laura Martins. Ensino e pesquisa na LDB/96 e nas Diretrizes Curriculares: reflexões e contrapontos sobre a formação médica. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria.; ALMEIDA, Maria Irismar de; ANDRADE, João Tadeu de. (org). *Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2009. P.79-94.

_____.; MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FROTA, Aline Vasconcelos Alves; SILVA, Ana Corina Brainer Amorim da.; NAZARETH, Caroline Diniz; SIQUEIRA, Iana de Almeida. A pesquisa na graduação: o perfil dos bolsistas de Iniciação Científica da área da saúde da Universidade Estadual do Ceará. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar de; ANDRADE, João Tadeu de. *A formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa*. Fortaleza: Ed. UECE, 2009. p.119-144.

NOSSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2010, v.15, n.43, p. 177-183. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a13v15n43.pdf Acessado em: 23/06/2010.

NUNES, Débora Regina Paula de.. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*. [online]. 2008, v.34, n.1, p. 97-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf> Acessado em: 13/04/2010

NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite. A Pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. In: *Eccos, Revista Científica*. São Paulo: UNINOVE, v. 7, n. 1, jun. 2005, p.87-111. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71570105>. Acessado: 09/06/2011

OLIVEIRA, Ana Teresa Carvalho Correa de; FERREIRA, Augusto César Rosito; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto; WALDHELM, Monica; ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de; *Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores*. 28º Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG: ANPED, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08700int.rtf Acessado em: 01/06/2010.

PARECER nº977/65, aprovado em 3 dez. 1965. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 30. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf> Acessado em: 17/02/2012.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2005, n.30, p. 70-81. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a06n30.pdf> Acessado em: 15/04/2010

_____.; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. A pesquisa educacional inserida na formação inicial e continuada de professores: superando o distanciamento entre a universidade e a escola. *Unopar Científica: Ciências Humanas e Educação*. Londrina:v.6,n.1. p.65-68. Jun.2005. Disponível em: http://www2.unopar.br/pes_arq/revista/HUMANAS/00000132.pdf Acesso em: 15/11/2010.

RAUSCH, Rita Buzzi. *Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso*. 33º Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6476--Int.pdf> Acessado em: 29/12/2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras?* 27º Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt08/t085.pdf>. Acessado em: 01/06/2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p.11-25.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2009, v.14, n.42. p.534-550. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf Acessado em: 23/06/2010

SAVIANI, Dermeval. *A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação*. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 67-87.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2007. v.12, n.36. p. 389-409. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a02v1236.pdf Acessado em: 23/06/2010

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. 6 ed. Madri: Morata, 2007. Col. Pedagogia.

SUDAN, Daniela Cássia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. *Professor pesquisador: o caso da professora Flora*. 29º Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2617--Int.pdf> Acessado em: 01/06/2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

TEODORA, Romilda. *Pesquisa na formação do professor: a perspectiva dos ex-alunos*. 28º Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG: ANPED, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt08/qt081299int.rtf Acessado em: 01/06/2010.

TEIXEIRA, Gilberto. *A questão da formação continuada de professores universitários*. 2005. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=221>. Acessado em: 15/11/2009.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Caderno de Pesquisa*. [online]. 2004, vol.34, n.123, pp. 583-611 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a05v34123.pdf> Acessado em: 16/04/2010

VIANNA, Heraldo Maecelim. *Pesquisa em educação - a observação*. Brasília: Editora Plano, 2003, 106p.

VIEIRA, Sofia Lerche; MATOS, Kelma Socorro L. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. Cadernos de pesquisa, v.35, n.125, p. 63-80, mai/ago de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf> Acessado em: 16/04/2010.

_____.; pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; ZEICHNER, Kenneth .M. (Orgs) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____.; Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil). p.207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**”. Com a mesma pretendemos analisar as contribuições da formação em pesquisa, decorrente da experiência de formação em Curso de Mestrado em Educação para a prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica com título de Mestre. Assim, gostaríamos de contar com a sua colaboração, ao responder um questionário e participar de uma observação, entrevista, cujo conteúdo será gravado. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da pesquisa, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que **não** haverá divulgação personalizada das informações, que você **não** receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Clarice Santiago Silveira, pelo telefone (85) 86357588 ou e-mail: clarice.santiago@yahoo.com.br ; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, no qual a pesquisa foi aprovada, pelo telefone (85) 31019890 ou e-mail: cep@uece.br.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

(destacar)

Tendo sido informado(a) sobre a pesquisa **A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza/Ce, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

INSTRUMENTO 1 - QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSO DO MESTRADO

QUESTIONÁRIO

Caro (a) Professor(a),

Este questionário é um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa A formação em pesquisa no mestrado em educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica, que estuda as contribuições da formação em pesquisa recebida no Mestrado em Educação para os professores da Educação Básica. Este questionário busca obter informações para traçar um perfil pessoal e profissional dos professores investigados. Para isso solicito gentilmente contar com a sua especial colaboração no preenchimento dos itens solicitados. Ressaltamos que todos os dados pessoais de identificação e da escola serão mantidos **em total sigilo ético**.

Agradecemos por sua colaboração!

Clarice Santiago Silveira – Mestranda em Educação da UECE

Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien - Orientadora

Nome do professor:

Nome da Escola:

Endereço da Escola:

Ressaltamos a necessidade e importância de responder a todos os itens do Questionário

1. Dados Pessoais.

1.1. Sexo

() Feminino () Masculino

1.2. Faixa Etária

() 20 a 25 anos () 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos () 36 a 40 anos

☐ 41 a 45 anos ☐ 46 a 50 anos ☐ 51 a 55 anos ☐ Acima de 56 anos
2. Dados Profissionais 2.1. Formação 2.1.1. Graduação Curso: Ano: Instituição: 2.1.2. Mestrado Ano: Instituição: 2.1.4 Informe se fez algum outro curso após o mestrado. Curso: Ano: Instituição: 2.2. Tempo de Magistério na Educação Básica?Em anos/meses : 2.2.1.Tempo de magistério nesta Escola: 2.3. Já teve alguma atuação na Educação Básica antes de ingressar no curso de Mestrado? ☐ Sim ☐ Não 2.4. Regime de trabalho nesta escola e em outros locais de trabalho (atualmente). ☐ 20 horas semanais ☐ 40 horas semanais ☐ Dedicação Exclusiva OBS: 2.5. Vínculo Institucional outros empregos que sejam atuais. ☐ Efetivo ☐ Estágio Probatório ☐ Contrato ☐ Outro OBS:

2.6. Disciplinas e séries que ministra nesta escola, e disciplina/outras funções em outro local.

Disciplinas nesta escola:

Séries:

Outras disciplinas ou funções exercidas atualmente em outro local ou longe da sala de aula:

3. Práticas de Pesquisa após o curso de Mestrado.

3.1. Participa de algum Grupo de Pesquisa atualmente?

(☐) Sim

(☐) Não.

(Sim) Por quê? Como participa?

Resposta:

(Não) Por quê?

Resposta:

3.1.2. Caso participe, qual o nome do Grupo de Pesquisa? (Nome do Grupo, Instituição). Como se dá essa participação? (informar a carga horária, se participa de projeto, desenvolvimento de pesquisa, reuniões... etc.)

Resposta:

3.2. Realizou algum trabalho de pesquisa depois do mestrado? Publicou e apresentou este trabalho? Onde? Caso negativo, por quê?

(...) Sim, realizei, publiquei e apresentei.

(...) Sim, realizei, publiquei, mas não apresentei.

(...) Sim, realizei, mas não publiquei.

(...) Não realizei.

(Não) Por quê?

Resposta:

(Sim, realizei e publiquei) Qual trabalho? Aonde publicou? Sentiu alguma dificuldade? Que estratégias utilizou para realizar pesquisa e publicar trabalhando?

Resposta:

(Sim, realizei, mas não publiquei) Por quê?

Resposta:

3.3. Participou de eventos científicos na área da Educação após o término do curso de Mestrado? () Sim () Não

(Não) Por quê?

Resposta:

(Sim) Qual evento? Como avalia este evento?

Resposta:

3.4. Realizou alguma prática de pesquisa após o curso de Mestrado que deseja mencionar? (Especificar o que é, como realizou e que atividade foi essa)

Resposta:

4. Condições e possibilidades de pesquisa:

4.1. Como você avalia suas condições de desenvolver pesquisa nesta escola?

Resposta:

4.2. O que incentivaria você a desenvolver pesquisa nesta escola?

Resposta:

4.3. Você possui um espaço em casa próprio para estudo e trabalho?(Estante com livros, computador de uso próprio, lugar silencioso, etc). Descreva como é este espaço e sua rotina de estudos.

Resposta:

5. Participação na pesquisa.

5.1. Você aceita participar das etapas seguintes da investigação: Observação em sala de aula e entrevista?

() Sim () Não

Caso negativo, porque?

Resposta:

Obrigada pela colaboração!!

APÊNDICE C

INSTRUMENTO 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Nome da Escola: _____

Escola: (...) Municipal (...) Estadual (...) Privada (...) Federal

Número de alunos: _____

Número de professores: _____

Número de sala de aulas: _____

Turnos: _____

1) A escola possui Biblioteca funcionando normalmente?

Sim (....) Não (....)

Sim, em quais condições? Tipos de livros (para alunos e professores)

Caso negativo, porquê?

2) A escola possui laboratório de informática funcionando normalmente?

Sim (...) Não(...)

Sim, em quais condições? Como os alunos participam do laboratório e os professores?

Caso negativo, porquê?

3) A escola possui uma sala ou local de estudo para professores?

Sim (....) Não (....)

Considerações:

4) Como é a sala para professores? Há ar condicionado, isola bem o ruído? Há uma boa iluminação? Este espaço é aproveitado para estudos e planejamentos?

5) Há projetos sendo desenvolvidos na escola?

Sim (....) Não (....)

Quais e que tipos de projetos? _____

Por que, não?

6) Outras informações relevantes:

APÊNDICE D

INSTRUMENTO 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Escola:

Ensino Fundamental (....)

Ensino Médio (...)

Série:

1.2. Turno: (....) diurno (....) vespertino (.....) noturno

1.3. Data da Observação:

1.4. Professor observado:

1.5. Disciplina:

1.6. Aula Ministrada nº:

1.7. Nº de aulas para este conteúdo

1.7. Assunto/conteúdo:

2. OBSERVAÇÕES GERAIS

(Aqui podem ser registrados aspectos que você considere relevante à análise do objeto de estudo ocorridos entre sua chegada ao local e o início da aula)

3 REGISTROS DA AÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÃO DE AULA

3.1. Descreva o espaço físico onde acontece a aula.

3.2 Descreva o grupo de alunos.

(configuração do grupo: idade aproximada/ heterogeneidade ou não; clima predominante na sala entre os alunos; organização espacial dos alunos, como os alunos reagem à presença do professor e observador, etc).

3.3 Descreva a metodologia e os recursos didáticos utilizados na aula.

3.4 Descreva situações

3.4.1. Em que o professor propõe uma busca aos alunos, ou traz uma notícia de jornal ou revista para a sala de aula, comentando sobre ela.

3.4.2. Situações em que o professor incentiva o aluno a ler, interpretar, questionar, fazer descrições.

3.5. Relacionadas à postura do professor em sala de aula

3.5.1 Situações em que o professor estimula a reflexão, o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

3.5.2 Situações em que o professor promove a integração do grupo, o diálogo, a curiosidade, a criticidade, permitindo a convivência com pontos de vista divergentes.

3.6 Relacionadas à pesquisa

3.6.1 situações em que o professor trabalhe com os alunos instigando a curiosidade e aproximando o conteúdo com a realidade e o contexto dos alunos.

3.6.2 situações em que o professor estimula o desenvolvimento de práticas de pesquisa, ida à biblioteca, pesquisa na internet, livros e revistas.

Levantamento de questões, etc.

4. Após a observação, registre suas impressões e interpretações gerais sobre:

4.1 As posturas e ações que podem indicar as possíveis contribuições da formação em pesquisa recebida no Mestrado para este professor.

4.2 Quais as condições oferecidas para que este professor consiga integrar a pesquisa em sala de aula. Como se caracteriza o espaço e o tempo durante sua aula. Como os alunos reagem a esta atividade?

5. Outras observações:

APÊNDICE E

INSTRUMENTO 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Formação no mestrado.

1.1. O que lhe motivou a fazer um curso de Mestrado em Educação?

1.2. Como você avalia a formação em pesquisa recebida no Mestrado? Quais foram as suas experiências mais marcantes no curso relacionado ao aprendizado e ao desenvolvimento da pesquisa? Explícite-as e justifique-as.

2. Práticas de pesquisa

2.1. A pesquisa trata das contribuições da formação em pesquisa recebida no Mestrado para os professores da Educação Básica. Você teve alguma experiência com pesquisa após curso de mestrado? Que experiências foram estas? Conte-me como foi e por quanto tempo durou.

2.2. Durante o curso de mestrado você manteve o hábito de publicar trabalhos e participar de eventos científicos? Caso positivo, você manteve este hábito após o fim do curso? Com que frequência isso acontece? Caso contrário, por que não realiza?

3. Contribuições da formação em pesquisa

3.1. Gostaria que você citasse algumas práticas que você adota em sala de aula e atribui sua formação em pesquisa recebida por ocasião da realização de seu Mestrado. Quais as vantagens dessa prática?

4. Mudanças na Prática docente

4.1. Que mudanças você observou em sua prática pedagógica ao voltar para sala de aula? Cite exemplos concretos de ações que você praticava antes em sala de aula e agora adota uma nova postura.

4.2. Aponte as mudanças ocorridas em seu agir profissional após a realização do Mestrado. Quais posturas se modificaram? Por quê? Cite exemplos.