



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FRANCIONE CHARAPA ALVES

A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
DOCENTE

FORTALEZA – CEARÁ

2011

FRANCIONE CHARAPA ALVES

**A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada para o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima.

FORTALEZA– CEARÁ

2011

FRANCIONE CHARAPA ALVES

A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 06 de maio de 2011.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima - Orientadora
Universidade Estadual do Ceará

Prof.^a Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda- 1º examinadora
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dra. Maria Marina Dias Cavalcante- 2º examinadora
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales- 3º examinador
Universidade Estadual do Ceará

Ao meu pai e minha mãe, pelos incansáveis dias de trabalho, luta, dedicação e amor à família, e por me permitirem realizar meus sonhos.

Aos meus irmãos e sobrinhos por me proporcionarem tantas alegrias.

A Jean, pelo amor e companheirismo, estando comigo durante os momentos de estudo, incentivando-me sempre!

A todos os professores da Educação Básica do Brasil que comigo partilham dos sabores e dissabores da profissão, especialmente às mulheres que, sem elas, não seria possível realizar esta investigação: Lúcia de Fátima, Rosângela, Miranice, Leonor Torquato, Cícera Dêga, Diana e Erenilva, professoras do Iborepi!

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, de tudo o que sou, a quem tudo devo.

À Professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima, minha orientadora, pelos ensinamentos que ultrapassaram a academia.

À banca examinadora: Professora Dra. Marina Dias pelos momentos de partilha e estudos. Professora Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda e ao professor Dr. Álbio Sales pelas contribuições dadas à dissertação.

À professora Rita de Paiva Magalhães pelo carinho e ternura.

Aos funcionários e ao Núcleo Gestor da E.E.I.F. Doutor Danúzio Férrer, pela confiança e pelo acolhimento, especialmente Marisa e Isinha, pelo apoio dado.

A todos que dividiram o seu conhecimento conosco durante as formações do Iborepi: Elisangela, Marilene, Rosário Lustosa e Fabrícia.

A Elisangela André da Silva Costa, pela amizade e pela correção deste trabalho.

Ao Núcleo Gestor e demais Colegas de trabalho da E.E.I.E.F. Padre Frederico Ierhoff e Creche São Miguel que fazem parte da minha caminhada.

A todos os alunos que cruzaram o meu caminho, por ensinaram a ser docente.

Aos Colegas de trabalho do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri- URCA, que me prestaram apoio para o ingresso no Mestrado.

A Joyce, pela ternura, carinho e atenção.

Aos professores do Mestrado por dividirem comigo os seus conhecimentos: Socorro Lucena Lima, Marina Dias Cavalcante, Silvina Pimentel, Isabel Maria Sabino, João Batista Carvalho, Sílvia Nobrega Therrien, Susana Vasconcelos Jimenez, Ruth, Betânia Moreira, Antônio Germano Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Magalhães, Marcília Chagas Barreto, Álbio Sales.

À professora Sofia Lerche Vieira pelos livros doados para as professoras do Iborepi e pelos ensinamentos de Política Educacional.

A todos os meus amigos pelas palavras de ânimo e encorajamento.

A Fabrícia e Hegildo, companheiros de morada, pela cumplicidade e partilha de vida em dias difíceis e em dias felizes.

Ao grupo de estudos GEPEFE/CE pelos momentos de troca de experiência e de aprendizados.

Aos colegas do Mestrado, e àqueles que foram mais que amigos, Paulinha, Fabrícia, Nilson, Guará, Seandra, Cris, Márcia Melo, Conceição, Viviane, Silvana, Samara e a todos os outros que dividiram essa experiência singular comigo.

Às Universidades UECE e URCA, instituições fundamentais para a minha vida acadêmica.

A todos(as) os(as) professores (as) que contribuíram para a minha formação.

À CAPES por me proporcionar uma maior dedicação ao mestrado.

*O pesquisador da educação e o docente
devem compartilhar a mesma linguagem.*

(Lawrence Stenhouse)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional Educação

DB- Diário de Bordo

EEIF- Escola de Ensino Infantil e Fundamental

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GEPEFE/CE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPECE - Instituto de Planejamento Econômico do Ceará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

UECE – Universidade Estadual do Ceará

URCA – Universidade Regional do Cariri

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da Pesquisa-ação e suas principais correntes.....	33
Quadro 2 - Ciclos da pesquisa: Vida e Trabalho.....	42
Quadro 3 - Síntese dos encontros de formação.....	165

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Cartões artesanais.....	80
Imagem 2 - Produzindo cartões.....	80
Imagem 3 - Dinâmica.....	96
Imagem 4 - Apresentação	96
Imagem 5 - Preparação para a vivência.....	134
Imagem 6 - Palestra	135
Imagem 7 - Curso cordel.....	135
Imagem 8 - Orientação sobre projeto.....	140
Imagem 9 - Orientações dos trabalhos.....	150
Imagem 10 - Abertura da semana cultural.....	154
Imagem 11- Professora Elisangela.....	158
Imagem 12 - Professora Socorro Lucena.....	158
Imagem 13 - Dona Lourdes e Socorro Lucena.....	166

RESUMO

A presente dissertação trata da formação em pesquisa do professor que atua na Educação Básica. Essa discussão tem se apresentado como um dos pontos importantes no âmbito da educação, especificamente na discussão sobre formação de professores. A grande pergunta desta investigação é que elementos formativos tem o professor da Educação Básica para trabalhar a pesquisa no cotidiano escolar? A partir da indagação acima o objetivo geral da pesquisa pode assim ser expresso: Compreender a pesquisa no contexto da formação docente e seus desdobramentos e reflexos na vida e no trabalho dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer. Em decorrência de tal objetivo, foram sendo delineados os objetivos específicos desta investigação, que são: Investigar a produção dos teóricos em educação sobre a pesquisa na formação docente; Refletir sobre a formação dos professores, verificando junto aos mesmos as contribuições e lacunas deixadas por esse processo no que se refere ao trabalho com pesquisa; Analisar a relação ensino e pesquisa no âmbito da Educação Básica a partir da prática dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer; Colaborar, através de encontros para reflexão sobre a prática, com a elaboração de estratégias que possibilitem aos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer a desenvolverem um trabalho com pesquisa em sala de aula. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação crítico colaborativa, que contou com a participação de sete professores da referida escola. A coleta de dados foi realizada a partir da realização periódica dos encontros de formação e reflexão sobre a prática, os quais aconteceram no período compreendido entre os meses de março a outubro, totalizando 100 horas de atividades que incluíam entrevistas individuais e grupais, questionários. Para fundamentar essa reflexão foram trabalhadas as ideias Lima (2001, 2010), Ghedin, Pimenta, sobre a formação de professores, Stenhouse (2007), Elliott (2005) e Zeichner (1993) no concernente à teoria do professor pesquisador; Lüdke (2001) sobre a relação entre ensino e pesquisa na Educação Básica; e Thiollent (2007), Barbier (2007); Dione (2007); Franco (2005, 2009); André (1995); e Zeichner (1993); Ibiapina (2008), sobre pesquisa-ação e pesquisa-ação crítico colaborativa. Os resultados do estudo mostram que muitas são as lacunas deixadas pela formação dos professores no que se refere à pesquisa e para as dificuldades que a realidade objetiva apresenta aos professores da Educação Básica para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, sejam elas advindas das políticas públicas, sejam das intuições de modo particular, ou mesmo do próprio professor. Entretanto, é possível a superação dessa realidade. A pesquisa-ação crítico colaborativa, nesta investigação, abriu a possibilidade para que os professores da escola, a partir dos seus interesses e motivações, realizassem três pesquisas, assim intituladas: “Religiosidade do Iborepi: manifestações e crenças populares”; “As consequências da seca de 1979-1983 para o povo do Iborepi” e, “A educação no distrito do Iborepi”.

Palavras chave: Pesquisa. Formação de professores. Professor pesquisador. Pesquisa-ação crítico-colaborativa.

ABSTRACT

This dissertation deals with the research training of the teacher who works in Basic Education. This discussion has emerged as one of the important points in education, specifically in the discussion on teacher training. The big question of this investigation is: which formative elements have primary education teachers to work on research in school life? From the above investigation the overall goal of the research may be expressed as follows: Understanding research in the context of teacher education and its implications and consequences on life and work of teachers at Dr. Danúzio Férrer a Elementary an Fundamental School for Children. Because of this goal, the specific objectives of this research have been outlined, : To investigate the outcoming production of theoretical researchers on teachers education; To ponder on teachers training, and checking with them contributions and gaps left by this proceeding concerning research work; Analyze the connection between teaching and research within the Basic Education from the practice of teachers belonging to Dr. Danúzio Férrer Elementary School. To collaborate, through meetings for reflection on practice with the development strategies of the above mentioned school to develop a research work performed in the classroom. The methodology used was the critical collaborative action research, which included the participation of seven teachers of that school. Data gathering was performed from the periodic holding of meetings for training and reflection on practice, which took place between March and October, totaling 100 hours of activities which included individual and group interviews and questionnaires. To support this reflection ideas were explored (Lima2001, 2010), Ghedin, Pimenta, on the training of teachers, Stenhouse (2007), Elliott (2005) and Zeichner (1993) regarding the theory of the teacher researcher; Lüdke (2001) On the connection between teaching and research in Basic Education, and Thiollent (2007), Barbier (2007), Dione (2007), Franco (2005, 2009) and Andrew (1995), and Zeichner (1993); Ibiapina (2008) On action research and critical collaborative action research. The study results show that there are many gaps left by teacher training concerning research as well as some difficulties which objective reality presents to teachers of Basic Education for the development of a research study, either stemming from public policy ,institutions in particular, or even the teacher himself. However, it is possible to overcome this reality. The critical collaborative action in this research has opened the possibility for the school teachers, whatever their interests and motivations to perform three searches, entitled: "Religiosity of Iborepi: demonstrations and popular beliefs," "The consequences of drought of 1979-1983 for the people of Iborepi "and" Education in the district of Iborepi.

Keywords: Research. Teacher training. Research teacher. Critical-Collaborative Action Research.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O PERCURSO METODOLÓGICO E SEU CONTEXTO.....	27
2.1	O Método.....	29
2.1.1	Sobre instrumentos e procedimentos para a produção e tratamento dos dados.....	40
2.2	Contextualizando os ciclos da investigação.....	41
2.3	Descrição das características socioeconômicas, culturais e políticas do campo.....	44
2.4	Os sujeitos da investigação.....	50
3	PROFESSOR PESQUISADOR: CONCEPÇÕES, CONVERGÊNCIAS E CRÍTICAS DE UMA TENDÊNCIA CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	55
3.1	A relação ensino e pesquisa.....	56
3.2	Professor pesquisador: principais expoentes	62
3.2.1	Lawrence Stenhouse.....	63
3.2.2	Jonh Elliott.....	68
3.2.3	Zeichner.....	71
3.3	A pesquisa-ação na formação do professor pesquisador.....	73
4	O PERCURSO EM OITO CENÁRIOS.....	78
4.1	Cenário I - A arte como mediadora de aproximação	79
4.1.1	Entre encontros e despedidas: primeiros encaminhamentos da próxima espiral cíclica.....	81
4.2	Cenário II- A utopia da organização.....	83
4.2.1	Primeiro encontro de formação.....	83
4.3	Cenário III – Quem somos?.....	95
4.3.1	Segundo encontro de formação.....	96
4.3.2	Terceiro encontro de formação.....	106
4.4	Cenário IV - minha terra, meu lugar.....	117

4.4.1	Quarto encontro de formação.....	117
4.4.2	Quinto encontro de formação.....	120
4.5	Cenário V - Minha terra , meu lugar II.....	132
4.5.1	Sexto Encontro de formação.....	132
4.6	Cenário VI - formação em pesquisa: o projeto.....	139
4.6.1	Sétimo encontro de formação.....	139
4.6.2	Oitavo encontro de formação.....	143
4.7	Cenário VII- Sistematização da pesquisa.....	153
4.7.1	Nono Encontro de formação.....	153
4.8	Cenário VIII- Avaliação da pesquisa- terceiro ciclo.....	157
4.8.1	Décimo encontro de formação.....	157
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
6	REFERÊNCIAS.....	176
	APÊNDICE A - Carta de submissão ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará.....	183
	APÊNDICE B - Termo de Compromisso.....	184
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	185
	APÊNDICE D - Termo de Autorização do Uso de Imagens.....	186
	APÊNDICE E - Instrumental 01.....	189
	APÊNDICE F - Instrumental 02.....	190
	APÊNDICE G - Instrumental 03.....	191
	APÊNDICE H - Instrumental 04.....	192
	APÊNDICE I - Instrumental 05.....	193
	APÊNDICE J – Instrumental 06.....	194
	APÊNDICE K – Cordel do Iborepi Elaborado pelas Professoras.....	195
	APÊNDICE L - Artigo das Professoras P4 e P6.....	196
	APÊNDICE M - Artigo das Professoras P2 , P3 e P7.....	205
	APÊNDICE N - Artigo das Professoras P1 e P5.....	210

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor da Educação Básica em pesquisa tem se apresentado como um dos pontos importantes no âmbito da educação, especificamente na discussão sobre formação de professores¹. Segundo André (2004), é consensual na área a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente, além de estar presente na literatura e em textos oficiais importantes, como a LDB 9394/96 e na Resolução do CNE nº 01/2006, por exemplo.

Encontrando-me inserida no contexto de professora do ensino básico da rede municipal, observo que, no dia-a-dia, dificilmente o professor para e reflete sobre sua própria prática, sobre sua trajetória de formação, suas relações, suas condições sociais e as contradições nela existentes. Muitas vezes só cumpre deveres imediatos, sem refletir sobre questões maiores que envolvem a docência.

Este é um movimento preocupante, pois, de acordo com os estudos situados na linha de pensamento denominada *professores reflexivos*,² “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (PIMENTA, 2000, p. 23), gerando o “movimento prático-teórico-prático” o qual “configura a possibilidade do professor criar novos hábitos”.

Ao considerarmos o aporte teórico que discute diferentes elementos ligados à ideia do professor reflexivo, verificamos que o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática se constitui como um desafio, uma vez que não se nasce reflexivo, e sim se aprende a ser reflexivo. A gestação dessa nova postura é necessária, pois sem ela não há produção da própria prática. Assim, corroboramos com Ghedin, ao afirmar que nesse processo de transformação é necessária a tomada de atitude pelo professor:

¹ Dentre os autores que tratam da importância da pesquisa na formação docente temos: Ghedin (2004), Lüdke (2001), André (2001), Pereira e Zeichner (2002), Pimenta e Ghedin (2005), Pimenta (2000), entre outros.

² Na educação, o conceito de reflexão, profissional reflexivo ou professor reflexivo, foi iniciado com os escritos de Schön (1992), entretanto, aparecem neste contexto muitos outros autores como Contreras (2002), Sacristán (2002), (1993), Zeichner (2002), Franco (2002), Pimenta (2002), Ghedin (2002), Pimenta e Ghedin (2005), dentre outros.

O profissional que trabalha com o ensino não pode jamais abrir mão da reflexão, enquanto processo que pensa o próprio pensamento, portanto, uma tomada de consciência de si mesmo. Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar que no próprio momento que se está agindo registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos (GHEDIN, 2007, p.31).

A aproximação com o campo de conhecimentos desse movimento prático-teórico-prático me fez perceber que a pesquisa pode ser uma das vias através das quais se pode concretizar esse exercício contínuo. Vejo que não só as disciplinas de fundamentação pedagógica despontam como carência dos professores, mas o uso da pesquisa como fundamento da formação docente, que se constitui o foco do meu trabalho. O processo de pesquisa na formação e na docência vai refletir no trabalho pedagógico dos professores; na relação professor-aluno, no tocante à produção do conhecimento, especificamente na Educação Básica, revelando como esse exercício pode favorecer a construção do conhecimento pelo docente e pelo discente, e como elemento de formação para o professor. Pois,

[...] compreendemos que o trabalho pedagógico empreendido pelo docente, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, consiste em intervenção completa e profunda, num processo inter-relacional e simultâneo em que professores e alunos reproduzem e produzem conhecimentos em condições favoráveis para que todos se eduquem e se formem (FARIAS e PIMENTEL, 2009, p. 9).

Por ter trabalhado tanto nos anos iniciais, quanto finais do Ensino Fundamental, além do primeiro ano do Ensino Médio, tive diversas experiências em sala de aula que me foram muito ricas. Tive, também, muitas oportunidades que poderiam ter sido melhores não fosse a dificuldade de trabalhar com pesquisa, quer como estratégia de ensino no contexto da Educação Básica, quer como instrumento de desenvolvimento profissional. Mesmo tendo cursado disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Estudos Monográficos na graduação e especialização, tais dificuldades foram

se revelando e evidenciando que a formação vivida nesse campo da pesquisa não foi suficiente.

Para agravar esse quadro, há o distanciamento com a iniciação científica na universidade, fato que considero importante para a formação docente, mas que ainda é uma experiência reservada a um número reduzido de acadêmicos, o que constitui uma elite que aprende a pesquisar e a estudar com uma compreensão maior da unidade entre teoria e prática.

Embora possamos observar atualmente um número crescente de investimentos em bolsas de iniciação científica pelo governo brasileiro, esse crescimento não corresponde ao desejável, considerando a grande quantidade de estudantes universitários³.

Essa é uma visão muito recente, que se dá a partir do meu ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, no qual tive oportunidade de cursar duas disciplinas que me deram suporte nesse sentido⁴ e das contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador - GEPEFE/CE/UECE⁵ que proporciona ao professor a ele vinculado um espaço para essa reflexão.

Esta trajetória de formação e também profissional foi decisiva no delineamento da temática da presente pesquisa. Mais uma vez foco a minha entrada no mestrado, momento em que passei a ver a pesquisa sob outra perspectiva. Esta nova compreensão me motivou buscar conhecer a formação em pesquisa dos professores da Educação Básica, e contribuir significativamente para melhoria desse processo.

Percebo, através da reflexão constituída no decorrer de minha formação e atuação profissional, que há um abismo entre o professor no exercício da atividade docente na Educação Básica e o professor pesquisador, fato que leva grande parte dos professores a considerarem a pesquisa como algo

³ As estatísticas do CNPq indicam um crescimento de 7.548 bolsas de iniciação científica em 1990, para 18.483 em 2000 e 26.298 no ano de 2008. E no total de bolsas o crescimento foi de 28.696 no ano de 1990 para 63.527 no ano de 2008, envolvendo bolsas de formação e qualificação no Brasil e no exterior, estímulo à pesquisa, desenvolvimento tecnológico, empresarial dentre outras (<http://www.cnpq.br>, 2010).

⁴ As disciplinas Pesquisa Educacional e Seminário de Dissertação.

⁵ Grupo vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador – GEPEFE/CE da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Este grupo de pesquisa visa verificar a imbricação da produção teórica a partir de pesquisas com as condições de formação e de exercício das atividades educativas, especificamente a docente (<http://www2.fe.usp.br/~GEPEFE/CE/>).

pertencente somente à academia, sendo impossível realizá-la na sala de aula, ou conciliá-la com o cotidiano do seu trabalho.

Partindo desses pressupostos, o objeto de estudo que atraiu o meu olhar de investigadora foi a **formação do professor em pesquisa**, mais precisamente a formação dos professores da Educação Básica, de modo que a partir do conhecimento e da minha prática possa contribuir para formação nesse campo e para melhoria do trabalho pedagógico dos professores da rede municipal de Lavras da Mangabeira, que trabalham no Distrito de Iborepi⁶.

A formação docente no Brasil é um dos aspectos preocupantes, embora as conquistas no campo educacional sejam consideráveis, tomando-se por base alguns países que têm uma educação milenar e uma economia equilibrada e ainda apresentam problemas de natureza semelhantes. Por outro lado, comparando-se a países com problemas econômicos muito maiores e que apresentam bons resultados, a Educação Básica e Superior brasileira precisa de uma reforma qualitativa em todos os seus aspectos.

Melhoria do ensino, investimentos na estrutura física, investimentos em pesquisa, compromisso real dos estudantes e professores com a pesquisa e extensão e a revisão da LDB no sentido de aprimorar e democratizar a educação, são mudanças que envolvem ora, as políticas educacionais, ora a economia, ora a legislação, por outras vezes envolve todos esses agentes.

O modelo atual da universidade brasileira traz um docente sem condições institucionais de se formar na docência. “Sua competência é mensurada pelos resultados (dos alunos) no provão”(PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p.153). Há ênfase na pesquisa, reprodução e transmissão de conhecimentos mais tecnicista que humanista, cuja metodologia é consequência de acordos MEC/USAID; da lei 5540/68, que situa a sistematização da pesquisa na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante.

Percebo também que a carência de formação docente com currículos voltados para a pesquisa é evidente, não afirmo com isso que cursos venham

⁶ Distrito do município cearense – Lavras da Mangabeira. Na formação administrativa de Lavras da Mangabeira, em 1933, pelo decreto estadual nº 1156, foi criado o Distrito Riacho Fundo que passou a ser denominado Iborepi em 1943, Pelo decreto-lei estadual nº 1114.

resolver esse problema de uma vez, mas que formando professores pesquisadores estaríamos possibilitando a estes exercerem um trabalho com os alunos, no sentido de uma formulação de novos conhecimentos ou dos questionamentos já existentes.

Na Educação Básica o que ocorre é a reprodução deste modelo acadêmico voltado apenas para a formação profissional ou desvinculados da realidade, uma vez que

[...] a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo (...), pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes (GATTI e BARRETO, 2009, p.82).

De acordo com o pensamento de Severino (2008, p. 7), o professor precisa estar sempre envolvido com a pesquisa por dois motivos: “primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento; segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos.”

Quando se fala sobre a necessidade de o professor pesquisar, é imprescindível observar os aspectos legais que constituem um outro lado dessa discussão, pois a realidade do professor e da sua formação pressupõem aspectos econômicos e políticos.⁷

Alguns esforços neste sentido têm sido concretizados. O artigo 43º da LDB 9394/96 traz no texto das finalidades da educação superior sobre o incentivo do desenvolvimento científico por meio da investigação, do trabalho com pesquisa:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e

⁷ Sobre a política de formação contínua dos professores, grande parte dos municípios cearenses não possuem uma política, nem programa de formação para professores criados na sua própria secretaria mas fazem parceria com os governos federais e estaduais. A exemplo disso temos atualmente os programas Gestar e Pró-letramento em Língua Portuguesa e em Matemática (Programas Federais) e o Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC (Estadual).

difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

A resolução do CNE nº 01/2006⁸ está em consonância com as finalidades do artigo 43º da LDB 9394/96, quando diz que para a formação do licenciado em pedagogia é central “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (CNE nº 01/2006, Artigo 3º, parágrafo único).

Esses são apenas alguns dos exemplos do que se fala sobre pesquisa na universidade e conseqüentemente sobre formação docente. É o discurso que está presente nos diversos meios de divulgação científica, partindo das diversas teorias⁹ que discutem o papel da pesquisa na formação do educador, como afirma André, dizendo que

[...] esse discurso está presente em livros, periódicos, textos legais, seminários, etc; porém, não dá pra vislumbrar o alcance da possibilidade de formação de professores pesquisadores a curto prazo, mesmo porque não está claro como será “possível desenvolvê-la e em quais contextos e sob que condições ela se faz viável e desejável” (ANDRÉ apud FARIAS E PIMENTEL, 2009, p.10).

À luz dessa discussão, consideramos que não basta haver previsão legal ou de orientações pedagógicas de que os cursos superiores devem buscar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, incentivar a pesquisa e investigação científica, é necessário buscar uma formação que desperte para a reflexão prática.

Se de fato isto acontecesse como a Lei versa, não haveria tantos professores na Educação Básica com dificuldades, muitas vezes em construir um simples projeto pra executar em sua sala de aula, visto que estes professores que saem das universidades, são formados nas diversas instituições públicas e privadas distribuídas por todo o Brasil.

⁸ A Resolução número 1 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação institui diretrizes curricularesm nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.

⁹ Uma delas é a do professor pesquisador defendida por Zeichner, Stenhouse, Elliot , dentre outros.

Sobre a relação entre ensino e pesquisa, alguns autores consideram que são atividades distintas, devendo, portanto, serem desenvolvidas em momentos diferentes, pois

[...] o professor e o pesquisador têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções (SANTOS, 2004, p.14).

Olhando por outro ângulo, encontramos aqueles que são

[...] defensores da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente e, conseqüentemente, nesta visão, os cursos de formação docente devem voltar seus currículos para a preparação dos professores para o exercício dessa atividade (SANTOS, 2004, p.15).

Não se pode retirar a importância do ensino em favor da pesquisa, como se a pesquisa fosse aquela que viesse solucionar todas as dificuldades da sala de aula e da educação como um todo, tão pouco realizar a operação inversa.

Nesse sentido, é fundamental que o papel do pesquisador ou do professor-pesquisador desde sua formação esteja relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, só assim a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido.

Outra questão persiste na necessidade de saber como fazer a associação do trabalho do professor com o de pesquisador, o que não é uma tarefa fácil perante as dificuldades práticas visualizadas no atual contexto escolar brasileiro.

Essa realidade não está encoberta, posto que tem sido motivo de grandes críticas e de discussões teóricas na tentativa de solucioná-la. Desta forma, não podemos deixar questões como estas passarem despercebidas, outrossim, devemos analisá-las exaustivamente, antes de exigir novas posturas do professor ou responsabilizá-lo por todos os fracassos da educação escolar.

Diante desses fatos todos sabemos que as condições objetivas dos nossos professores dificultam o desenvolvimento da postura de professor

pesquisador. Além da ausência de investimentos na formação e das barreiras existentes no desenvolvimento da mesma, colocamos a jornada de trabalho e as condições salariais como alguns dos fatores mais agravantes que limitam a formação do professor, pois

[...] o trabalho docente tende a ser exercido em torno de 30 horas semanais (média e mediana), [...] Entretanto, deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (SOUZA apud GATTI e BARRETO, 2009, p.30)

É sabido que as condições salariais do professor são muito baixas, e que isso não ocorre somente no Brasil. Estudos feitos pelas autoras Gatti e Barreto (2009, p.40), deixam a evidência de que a remuneração dos professores no nosso país é muito baixa e desigual em termos de níveis e também variando de região para região. Ao meu ver, esse é um fator diretamente agravante, pois ao ter que trabalhar muitas vezes três expedientes para dar conta da sobrevivência, o professor procura cursos de finais de semana, que exijam menos da sua presença e também não vai ter o tempo necessário para se debruçar sobre o conhecimento de forma mais sistematizada como requer o trabalho com pesquisa.

No que se refere aos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer, localizada em Iborepi, Distrito do Município de Lavras da Mangabeira/Ceará, que não foge à regra geral, verificamos um contexto social, econômico, político e cultural extremamente desfavorável à formação do professor da Educação Básica em pesquisa.

Tomando por base depoimentos dos professores da referida escola, em contato prévio e de acordo com pesquisas anteriormente realizadas neste espaço escolar¹⁰, no trabalho com formação dos professores, fica claro que

¹⁰ **Diários de formação: trajetórias narrativas de vida e docência** da autora: Manuela Fonseca Grangeiro - Dissertação de mestrado/UECE- Dezembro de 2009; e **Práticas de leitura na formação de professores** da autora: Elisangela André da Silva Costa – Dissertação defendida em maio de 2010.

muitos são os fatores agravantes dessa problemática. Alguns já enumerados anteriormente, pois como já foi dito, essa localidade apenas reproduz esse quadro educacional precário.

A vida sociocultural é caracterizada pelos costumes religiosos fortemente presentes, as novenas, as renovações e procissões, pelos momentos proporcionados na escola, ou pelas conversas informais nas calçadas, pelos banhos nos açudes, dentre outras atividades simples .

A realidade objetiva deste local apresenta uma economia restrita, por se tratar de uma zona rural marcada pelo esquecimento político, pela falta de infraestrutura de acesso dos professores à universidade, a começar pelas estradas carroçais que, quando há inverno rigoroso, dificultam o acesso à localidade.

Vive-se da agricultura familiar, do trabalho da roça, quando não consegue ser um funcionário público municipal, o que requer o mínimo de escolaridade, ou ainda se improvisa um trabalho informal, portanto, gerando baixos salários, inviabilizando as pessoas de buscarem a educação, e o círculo vicioso continua.

Os professores que não escapam à essa realidade, têm que trabalhar dois períodos, atuando em mais de um turno, ou em diferentes espaços, quando possível, trabalham na rede estadual, em outra localidade. Muitos pais e mães de família, para proverem o necessário ao sustento, e ainda têm que ter tempo para conciliar essa questão ao trabalho doméstico, aos cuidados com os seus, restringindo o tempo de dedicação aos estudos e à sua formação.

Diante de tais elementos, a grande questão desta investigação é **que elementos formativos tem o professor da Educação Básica para trabalhar a pesquisa no cotidiano escolar?**

Desta inquietação surgiram, então, outras indagações: Que experiências de pesquisa os professores do Ensino Fundamental de Iborepi trazem da sua formação? O que os professores já conhecem sobre pesquisa? O que estão fazendo com esses conhecimentos ? Em que estes lhes têm servido na sala de aula? De que forma os professores trabalham a pesquisa na sala de aula?

Como a pesquisa no exercício da docência pode favorecer a construção do conhecimento pelo docente e pelo discente? A pesquisa na sala de aula serve como elemento formador para o professor? É possível articular ensino e pesquisa no Ensino Fundamental? Quais os limites e possibilidades da articulação entre o ensino e a pesquisa na perspectiva dos professores? Quais são as principais dificuldades para utilizar, no contexto do ensino, a pesquisa como estratégia de promoção de aprendizagem dos seus alunos? E como eu, aluna de um curso de mestrado em Educação com ênfase na Formação de Professores, posso contribuir pra abrir outros olhares nesse sentido?

Muitas são as questões em torno da pesquisa na Educação Básica. Poderia apontar outras dezenas, mas me propus a responder apenas estas postas acima.

A partir das indagações acima expressas busquei integrar as determinantes ligadas às categorias pesquisa, docência, formação docente e professor pesquisador, para construir um referencial que nos possibilitasse alcançar o objetivo geral da pesquisa que pode assim ser expresso:

- Compreender a pesquisa no contexto da formação docente e seus desdobramentos e reflexos na vida e no trabalho dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer.

Em decorrência de tal objetivo, foram sendo delineados os objetivos específicos desta investigação, que são:

- Investigar a produção dos teóricos em educação sobre a pesquisa na formação docente;
- Refletir sobre a formação dos professores, verificando junto aos mesmos as contribuições e lacunas deixadas por esse processo no que se refere ao trabalho com pesquisa;
- Analisar a relação ensino e pesquisa no âmbito da Educação Básica a partir da prática dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer;
- Colaborar, através de encontros para reflexão sobre a prática, com a elaboração de estratégias que possibilitem aos professores da Escola de

Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer desenvolver um trabalho com pesquisa em sala de aula.

Além do que foi exposto na parte introdutória e das considerações finais, o presente trabalho estrutura-se em três capítulos. Na introdução, contextualizo o meu objeto de estudo, justifico a escolha do tema, trago as questões norteadoras e os objetivos e trabalho um pouco sobre a problemática da pesquisa na formação do professor no contexto educacional brasileiro.

No primeiro capítulo, intitulado *o percurso metodológico e seu contexto*, explico a opção metodológica da pesquisa desenvolvida, cuja abordagem é de natureza qualitativa, na concepção de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2004), em seguida trago a caracterização do método, destacando a diversidade de concepções acerca da pesquisa-ação, para tanto utilizo as leituras de Thiollent (2007) Barbier (2007); Dione (2007); Franco (2005, 2009); André (1995); Pimenta (2005, 2006) e Zeichner (1993) . E chegando à pesquisa-ação crítico-colaborativa, dentro da perspectiva de Pimenta (2005). Apresento, também, os instrumentos e procedimentos utilizados no decorrer da investigação e, por fim, o campo escolhido com suas especificidades, o distrito do Iborepi localizado no município de Lavras da Mangabeira-Ce e a escola E.I.E.F. Dr Danúzio Férrer, encerrando com a caracterização dos sujeitos da pesquisa e a contextualização dos ciclos da investigação.

No segundo capítulo, denominado *professor pesquisador: concepções, convergências e críticas de uma tendência contemporânea na formação de professores*, construo uma reflexão acerca da contemporaneidade e a mudança de paradigma no campo educacional, a seguir parto para as discussões acerca da teoria do professor pesquisador a partir da visão três teóricos: Stenhouse, Elliott e Zeichner. E por fim, discuto a relação entre ensino e pesquisa, focando nas contribuições de Lüdke (2001), e por fim, o papel da pesquisa-ação nesse cenário de formação de professores.

No terceiro capítulo, *o percurso em oito cenários*, apresento o itinerário dos encontros de formação realizados com os professores, seguindo um roteiro padrão para todos os encontros que consiste em: introdução, desenvolvimento das atividades, aprendizagens e reflexões, identidade com a

pesquisa-ação crítico-colaborativa, encaminhamentos e, as impressões da pesquisadora. Neste capítulo, além de apresentar a parte descritiva dos fatos, também realizo um esforço no sentido de trazer as reflexões possibilitadas pela análise dos dados, dialogando com as ideias dos teóricos que ora aparecem no texto.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO E SEU CONTEXTO¹¹

O objetivo principal desse capítulo é explicitar o método da pesquisa desenvolvida, focalizando as especificidades do espaço da investigação.

Primeiramente, é apresentada uma reflexão sobre a natureza da pesquisa refletindo sobre a pesquisa qualitativa. Em segundo lugar são apresentados aspectos teóricos trazido por estudiosos que trabalham com o método da pesquisa-ação, uma vez que há uma diversidade de pesquisas que têm características semelhantes à escolhida para fundamentar a nossa pesquisa. Em terceiro lugar, são trazidas informações sobre o campo escolhido com suas especificidades, a escola e os sujeitos da pesquisa.

Um trabalho dessa natureza se constitui numa pesquisa na qual há uma busca por parte do pesquisador em uma “forma de descortinar o mundo, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo” (GARNICA, 1997, p. 111), caracterizando-se portanto, numa investigação de abordagem qualitativa .

Trata-se de uma visão de mundo e de homem na qual a compreensão

[...] por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela (GARNICA, 1997, p. 111)

Dizemos que a abordagem é qualitativa (e não quantitativa)¹², por compreender que ela se adegue melhor à pesquisa proposta, uma vez que:

¹¹ A partir daqui o texto muda da primeira pessoa do singular para a primeira do plural, fato justificado até mesmo pela natureza do método escolhido por nós, a pesquisa-ação, pelo caráter coletivo que a mesma tem, embora seja a fala do pesquisador.

¹² Desde a década de 1980, os paradigmas de pesquisa dominantes nas ciências sociais e na educação têm sido o quantitativo-realista e o qualitativo- idealista. Uma análise histórica de seus desenvolvimentos podem ser vistos em FILHO e GAMBOA (2001).

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-2).

Merece nota a diferenciação realizada por Garnica (1997) entre esses dois tipos de abordagens. A pesquisa quantitativa influenciada pela corrente de pensamento filosófico-positivista, que se preocupa com fatos como elementos definíveis, determináveis, manipuláveis, controláveis, observáveis. Fatos referem-se a objetos. A verdade é sempre objetiva e o papel do pesquisador é esclarecer o que o mundo é “de fato”, isentando aqui toda possibilidade de subjetividade.

A pesquisa, no Positivismo, passa a ser concebida como um modo de geração de conhecimento objetivo, controlada por regras precisas de ação, garantindo a neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado, sendo o rigor nos procedimentos atribuído meramente à natureza exata de testes - de fundo matemático – utilizados (GARNICA, 1997, p. 111).

Enquanto a pesquisa qualitativa favorece a subjetividade, o pesquisador não tem o papel apenas de descrever fatos, e não haverá neutralidade por parte dele, pois

[...] nas abordagens qualitativas, o termo *pesquisa* ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador (GARNICA, 1997, p. 111).

Para Bogdan e Biklen (1994, p.16), a investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa estratégias investigativas diversificadas e que partilham determinadas características. Segundo esses autores os dados coletados são designados por qualitativos o que “significa ricos em pormenores descritivos, relacionados a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”, entretanto, quando se trata das questões a serem investigadas, mesmo que sejam dados estatísticos, não serão estabelecidas

relações unicamente, por meio da operacionalização de variáveis como ocorre nas pesquisas do tipo quantitativo, pois,

Ainda que os indivíduos que fazem a investigação possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva do sujeito da investigação (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16).

Há imbricações mais complexas na análise dos fatos observados. Podemos, conforme Bogdan e Biklen (1994, pp. 48-50), dizer que dentre outras características, a pesquisa qualitativa tem como principais marcas a ênfase no subjetivo, o interesse pelo processo em detrimento do produto, parte do ambiente natural e é descritiva e indutiva. Não esquecendo que o “significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Nesse sentido, além de não existir a neutralidade, inexistente a “conclusão” pronta e acabada, mas uma “construção de resultados”, uma vez que as compreensões nunca serão definitivas, mesmo seguindo o rigor do método a ser utilizado, dois pesquisadores de um mesmo fenômeno compreendem de forma diferenciada.

Na educação, muitos estudos de natureza qualitativa vêm sendo realizados, podemos citar como exemplos as pesquisas do tipo etnográfico, etnometodológico e a pesquisa-ação, método pelo qual optamos na nossa investigação.

2.1O método

Quando está seriamente envolvido em uma investigação, o pesquisador está sempre a caminho, entre as idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está à deriva, sem rumos. Pesquisar é sempre navegar com direção (PIMENTA E FRANCO, 2006, p.8).

O método pressupõe a palavra caminho ou ideia similar, porque ele é a via que nos permite chegar à construção dos conhecimentos sobre um determinado objeto que se deseja estudar.

Entretanto, para nós, pesquisadores, ele não vai ser apenas um caminho, mas “um conjunto de crenças, valores e atitudes” (GATTI, 1999, p.72), pois ele vai nascer a partir do confronto que se estabelece entre a teoria e a prática. É através dele que se adquire um novo conhecimento de si, uma nova visão de mundo. Sobre isso afirma Gatti (1999, p.63) que o “Método não é algo abstrato [...] é algo ativo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas e o mundo.

A escolha do método, assim como da teoria selecionada pelo pesquisador tem uma estreita relação não somente com o que se quer estudar, mas com a sua formação, com o tipo de relações acadêmicas que estabelece, com a linha de pesquisa a qual pertence, etc.

Partindo desse pensamento, utilizamos o método da pesquisa-ação crítico- colaborativa, opção que surgiu devido ao objeto de investigação escolhido e à natureza dos nossos estudos, situados na linha didática e formação docente, que “[...] compreende o trabalho do educador como práxis, situada historicamente e reveladora das opções políticas, ideológicas e epistemológicas de cada sujeito” (COSTA, 2010).

No presente texto, trabalhamos a partir do conceito de pesquisa-ação crítico-colaborativa cujo referencial teórico-metodológico é o difundido pelas idéias de Pimenta (1998, 2005, 2006), Franco (2004), entre outros. No entanto, trazemos aqui as origens e características da pesquisa-ação para depois evidenciarmos aquela escolhida por nós.

Durante muito tempo, qualquer área que desejasse ser tido como válida no meio científico deveria trabalhar nos moldes das ciências experimentais do século XIX e meados do século XX. Segundo Filho e Gamboa (2001), desde a

década de 1980, os paradigmas de pesquisa dominantes nas ciências sociais e na educação têm sido o quantitativo-realista e o qualitativo-idealista¹³.

No que se refere à educação, os autores afirmam que “na raiz desse problema estão as diferenças entre duas visões de mundo que dominam a pesquisa educacional, ou seja, a visão realista-objetivista e a visão idealista-subjetivista¹⁴.” Não temos como pretensão traçar aqui um histórico dessas duas correntes, só queremos evidenciar que essa discussão passa pelas questões de método, de qualidade e quantidade, objetividade e subjetividade nas ciências, validação e plausibilidade das análises.

É dentro desse contexto de discussões que a pesquisa-ação e outras formas de pesquisas¹⁵ aparecem como opções metodológicas com intuito de responder às questões feitas pelas pesquisas das áreas sociais e humanas e em contraposição à noção desenvolvida pela pesquisa positivista, segundo a qual a única forma de se ter pesquisa autêntica passava pelos critérios de neutralidade e objetividade científica estabelecidos por esse paradigma.

[...] alguns partidários da metodologia convencional vêem na pesquisa-ação e na pesquisa participante um grande perigo, o do rebaixamento do nível de exigência acadêmica. [...] existem efetivos riscos e exageros na concepção e na organização de pesquisas alternativas: abandono do ideal científico, manipulação político, etc. [...] (THIOLLENT, 2007, p. 11).

Embora as pesquisas denominadas de pesquisa-ação e participante tenham surgido como forma de reação à pesquisa convencional, Thiollent (2007) faz uma distinção entre as duas. Segundo o autor, toda pesquisa-ação é de cunho participativo, pois envolve a participação dos sujeitos no processo de investigação, entretanto, o caminho inverso não é verdadeiro, nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, uma vez que “a pesquisa-ação, além da

¹³ Podemos encontrar outras denominações como subjetivista/construtivista/interpretativa versus empírico/positivista. Conferir em Brito e Leonardos (2001).

¹⁴ Na origem da visão realista-objetivista que defendia o uso de um mesmo método para todas as ciências encontramos Comte, Mill e Durkheim, grupo que se posicionou no contexto da tradição empirista de Locke, Newton e outros. Do lado oposto na visão idealista-subjetivista que defendia a peculiaridade das ciências estão teóricos como, Dilthey, Rickert, Weber e Russel, cuja origem filosófica deste grupo é a tradição idealista kantiana. Ver FILHO e GAMBOA (2001).

¹⁵ Surge também a pesquisa participante, considerada diferente da pesquisa-ação por Thiollent (2007), mesmo que ambas procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional. A própria pesquisa-ação vai se subdividir em correntes diferenciadas entre si.

participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (THIOLLENT, 2007, p.9).

Segundo Serrano, citado por André (1995, p.31) é consensual entre os autores que escrevem sobre pesquisa-ação a atribuição da sua origem aos trabalhos de Kurt Lewin¹⁶, a *action research*, na década de 1940, num contexto penúria da Segunda Guerra Mundial.

Naquele momento, Lewin trabalhava com o governo norteamericano e desenvolveu suas pesquisas dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo, cuja finalidade era provocar uma mudança de hábitos alimentares da população devido à escassez de certos alimentos e também fazer com que os americanos tomassem atitudes diferentes frente aos grupos étnicos minoritários, pois em momentos de extrema necessidade o ser humano deve se adaptar às novas condições. De acordo com Franco (2005), Kurt Lewin

Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a pesquisa ação teve grande desenvolvimento nas empresas, em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional (FRANCO, 2005, p. 485).

Ao conceber o processo da pesquisa-ação, em sua investigação sobre as relações intergrupais, Lewin propõe um modelo de pesquisa-ação baseado em ciclos de espirais auto-reflexivas, no qual descrevia alguns traços considerados por ele essenciais e que consistem na análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades (ANDRÉ, 1995, p.31).

René Barbier (2007) diz que no pós-guerra, a pesquisa-ação vai ser

¹⁶Kurt Lewin, psicólogo alemão, nasceu em 1890 em Mogilno na Alemanha, na época, emigrado para os Estados Unidos em 1933, morreu em Newtonville, Massachusetts, em 1947. Desenvolveu estudos nas áreas da Filosofia da Ciência, da Psicologia e da Ciência Social.

desenvolvida em muitos outros países como Japão, Inglaterra, Alemanha, na França, mas é no Canadá, na Inglaterra e na França que, a partir da década de 1970, aparece com uma tendência mais radical.

Segundo Franco (2005), na década de 1950, essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, vai sofrer fragmentações e modificar-se, “[...] com a denominação de investigação-ação (*action research*), os livros de pesquisa da década de 1950 descrevem essa metodologia como uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p.31).

A pesquisa-ação passou por um momento de esquecimento nos anos 1960 e somente em meados da década de 1970 ressurgiu com um novo vigor, dando origem a outras correntes.

A partir da década de 1980, quando acrescenta a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente¹⁷, surgem muitas outras correntes dentro da própria pesquisa-ação, cujas diferenças aparecem de acordo com os teóricos que as desenvolvem e com as finalidades de cada uma delas (FRANCO, 2005, p. 485).

Baseados na classificação feita por André (1995), apresentamos no quadro abaixo uma síntese dos autores que se destacam neste campo e as tendências que a pesquisa-ação assume:

Quadro 1 – Síntese da Pesquisa-ação e suas principais correntes

¹⁷ São fundamentais para tal enfoque os trabalhos de Elliot e Adelman, do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, da Grã Bretanha, junto ao Ford Teaching Project (1973-1976).

Correntes	Representantes	Foco/Ênfase
Anglo-saxônica	Lawrence Stenhouse John Elliot	Nesta linha adquire caráter diagnóstico, evoluindo para perspectiva colaborativa centrada no currículo e condições institucionais.
Australiana	W Carr S. Kemmis	Caráter diagnóstico, evoluindo para perspectiva colaborativa centrada no currículo, no desenvolvimento profissional, em programas de melhoria da escola, de planejamento do sistema e desenvolvimento de políticas.
Espanhola e portuguesa	Pérez Gómez Antônio Nóvoa	Filiadas às correntes anglo-saxônica e australiana: discutem a pesquisa-ação no âmbito da formação contínua de professores.
Francesa	René Barbier	Voltada para a conscientização do grupo para uma ação conjunta em busca de emancipação na educação não-formal (de jovens e adultos, educação popular, permanente e animação sociocultural).
Norte-americana	Kurt Lewin K. Zeichner	Foco nos problemas dos práticos, evoluindo para perspectiva colaborativa.

Fonte : André (1995, pp. 31 a 33).

Ainda seguindo esta classificação, a autora diz que há um ponto em comum entre elas. A perspectiva de todas as correntes apresentadas “envolve sempre um plano de ação que vai se basear em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (ANDRÉ, 1995, p. 33).

Tendo delineado um quadro de teóricos desse tipo de pesquisa, trabalharemos agora alguns aspectos importantes da pesquisa-ação como definições, objetivos e características. Iniciemos pela definição de Thiollent:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] (THIOLLENT, 2007, p.16)

Dionne (2007) assim a define:

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa

atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança (DIONNE, 2007, p.68).

Com base nessas duas definições, destacamos alguns elementos: a união entre pesquisa e ação, o caráter coletivo, envolvimento do pesquisador e dos pesquisados, ação que visa uma transformação e ação planejada.

Primeiramente, percebemos que ao optar pelo trabalho com pesquisa-ação, por certo temos a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. Nas palavras de Lewin, “nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa [...]” (Barbier, 2007, p.117).

Barbier (2007, p.117) completa esse raciocínio e diz que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”. Significa que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Essa questão das espirais cíclicas envolve-se diretamente com os estudos desta última década sobre a formação do professor crítico-reflexivo (FRANCO, 2005, p. 498).

Em segundo lugar, a pesquisa-ação tem um caráter coletivo, uma vez que o pesquisador e os pesquisados desempenham um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

[...] a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e ‘fazer’.[...] os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2007, p.18).

Sem sombra de dúvidas, a pesquisa-ação exige que a relação entre pesquisadores e pesquisados seja de tipo participativo, mas isso não deve ser motivo para confundi-la com a pesquisa participante, uma vez que “a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação,

que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (THIOLLENT, 2007, p.18).

A ação planejada com objetivo de provocar uma transformação seria o terceiro ponto a ser discutido. Trata-se de perceber as necessidades do grupo com fins de uma mudança, mas essa percepção não se dá de forma isolada e solitária por parte do pesquisador, é como já foi dito, um momento em que todos os envolvidos precisam participar. Daí surge o planejamento da ação, para que não seja apenas imposta.

É importante notar que todos esses elementos constituem o que Lewin denominou de espirais cíclicas, por não constituírem uma linearidade, ao fim de um ciclo, inicia-se outro processo e assim sucessivamente. Ficando mais ou menos assim: “planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação → replanejamento → novas ações; → novas reflexões para aprofundamento da pesquisa; → de novo ressignificação, → replanejamento, → novas ações”(FRANCO, 2009, p.38).

Por fim, apresentamos um panorama geral dos seus principais aspectos na visão de Thiollent (2007, p.18). A pesquisa-ação é uma pesquisa na qual há uma ampla e “interação entre pesquisadores e as pessoas implicadas na situação investigada”; partindo desta interação é que vai resultar a “ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta”; a situação social e os problemas de diferentes naturezas nela encontradas vão constituir o objeto de investigação da pesquisa que terá como resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; durante o processo todas as decisões, as ações e toda a atividade intencional dos atores da situação passam por um acompanhamento e, por último, a pesquisa não se limita a uma forma de ação apenas, pois há uma pretensão de “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.”

Segundo Franco (2005, p. 485) a partir da observação dos tipos de pesquisa-ação desenvolvidos no Brasil, aparecem pelo menos três conceituações:

a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;

b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de **pesquisa-ação crítica**;

c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005, p. 498).

Tendo compreendido as características da pesquisa-ação passamos a configurar o método a ser utilizado na nossa investigação com mais clareza, visto que também é um tipo de pesquisa-ação.

Também precisamos definir a pesquisa colaborativa, que é aquela que objetiva fazer com que as escolas adquiram uma “cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais” (ZEICHNER, 1993).

A pesquisa-ação crítico colaborativa, assim denominada pela pesquisadora Selma Garrido Pimenta é “o processo de reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação” a partir de duas experiências coordenadas por ela junto a equipes da universidade e de escolas públicas no estado de São Paulo.¹⁸

¹⁸ Trata-se de duas experiências de pesquisa que foram coordenadas pela Selma Garrido Pimenta. A primeira foi denominada: **A Didática na Licenciatura: um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura**. FEUSP, 1997, contou com a colaboração de três auxiliares e dois professores de duas escolas, egressos do curso de licenciatura da FEUSP. A outra: **Qualificação do ensino público e formação de professores**. FEUSP, 1999, contou com uma equipe de cinco docentes da universidade e de 24 professores de uma escola. Ambas em instituições públicas estaduais.

De acordo com a autora, a “análise dos dados das pesquisas no campo teórico e nos contextos político-institucionais permitiu que a pesquisa-ação colaborativa adquirisse o adjetivo de crítica” (PIMENTA, 2005, p. 523).

As pesquisas em discussão, portanto, caracterizam-se pela segunda conceituação dada por Franco (2005), por assumir um caráter de criticidade, além de apresentarem outras como: construir uma consciência profissional; abrir espaço para a produção crítica do conhecimento; conduzir à organização das informações, interpretando-as; permitir relacionar valores e compromissos; possibilitar alterações nas ações cotidianas dos professores em sua sala de aula.

Assim, a proposta se agrega ao campo da formação de professores, quando instiga os professores a se constituírem eles próprios em pesquisadores que problematizam e a refletem criticamente o contexto no qual estão inseridos.

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação ”(PIMENTA, 2005, p. 523).

Esta pesquisa também está dentro da perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Após análise do que a caracteriza como crítica e colaborativa estabelecemos relações com o processo pelo qual pretendemos realizá-la:

Denominamos de pesquisa-ação, pois a partir dos elementos enumerados por Thiollent (2007) configuramos o desenho do que constitui a metodologia adotada.

Primeiramente, a ideia de encontrar um contexto favorável, do pesquisador não querer limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais e desejar realizar pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e ‘fazer’.

Isso foi acontecendo no decorrer da nossa visita, a convite da professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima, para ministrar um minicurso em um dos momentos de formação no distrito do Iborepi-Lavras/CE, que acontecia na fase final da pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolvida por Elisangela André da Silva Costa.

Aquela visita foi um momento muito importante de troca de experiências e de despertar de anseios, principalmente para estabelecer diálogo com o grupo. Expectativas foram se formando em torno de como iria continuar a pesquisa-ação e o que necessitava de mudanças, assemelha-se à metáfora da casa que está em obras, começa a ser consertada e sempre aparece algo pra realizar, uma mudança atrai outra.

Era também um momento de definição de objeto de estudo pelo qual estávamos passando, no momento de construção e reconstrução do projeto de pesquisa por ocasião da disciplina Seminários de Dissertação e pelos encontros de participação no grupo de estudos GEPEFE/CE/UECE.

Muitas vezes o campo nos escolhe, no sentido de dizer que ele nos atrai, provocando em nós sentimentos, a “pesquisa de campo é ter vontade de se agarrar aos fatos, de discutir com os pesquisados, de compreender melhor os indivíduos e os processos sociais”(BEAUD e WEBER, 2007, p.15) . Entretanto, no nosso caso, é muito mais do que isso, é o desejo de mudar uma determinada realidade social.

Sendo essa transformação percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, que surge em decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 498), o que ocorreu no primeiro contato e que se prolongará nos próximos encontros de formação .

Acreditamos que a pesquisa torna-se colaborativa também a partir da solicitação do grupo de professores da escola Danúzio Férrer, para realizarmos um trabalho com eles para procurar soluções para seus problemas em relação

a situações complexas e conflituosas no tocante à necessidade de pesquisar, principalmente para, através disso, preservar a história e a cultura do lugar.

Percebemos que realizando esse trabalho com eles – professores - teríamos a oportunidade de “criar uma cultura de análise das práticas na escola” em relação à pesquisa como instrumento formador e transformador, propiciando assim, uma transformação dos professores com a nossa colaboração, e ao mesmo tempo, nós pesquisadores sofreremos também uma mudança no sentido intelectual, humano e afetivo.

2.1.1 Sobre instrumentos e procedimentos para a produção e tratamento dos dados

a) Encontros de formação

Os encontros de formação na pesquisa-ação crítico colaborativa servem para oferecer formação e coletar dados simultaneamente.

Trouxemos para os encontros de formações textos relativos ao tema em estudo, músicas, filmes, poemas, pessoas para trocar experiências, a cada encontro propusemos instrumentais escritos, ou ainda, abríamos um espaço para falas que foram gravadas e transcritas.

Também fizemos um **diário de bordo**, que nos trouxe muitos elementos para refletir. A partir de todos esses instrumentos de coleta de das vivências que tivemos com os professores, das observações feitas, é que realizamos a reflexão deste capítulo.

Em momentos paralelos à formação, fizemos uso do **questionário** como instrumento para recolher informações iniciais (LAKATOS E MARCONI, 1985). Ainda fizemos também vários momentos de discussão após cada evento do encontro e uma **entrevista grupal**, pois a utilização do grupo como técnica de pesquisa observa pressupostos da dinâmica interativa, como fatores de interferência.

De acordo com Minayo (2007) as técnicas de coletas de dados organizadas no contexto grupal servem como complemento de outros instrumentos como observação, **entrevista individual e semiestruturada**, realizada no último encontro como uma das formas de avaliar os resultados. Escolhemos esse tipo de entrevista por apresentar uma **relativa flexibilidade** (MATTOS, 2005).

As **filmagens, fotos e gravações** nos serviram como registro de dados importantes que não coletaríamos sem o seu auxílio, pois o método da pesquisa-ação necessita de registros como estes, uma vez que no momento em que o pesquisador está ministrando os encontros de formação não pode ficar realizando a coleta de dados só com registros escritos sobre o que observa naquele exato momento, é preciso que se tenha registros para uma posterior análise.

Por fim, utilizamos o **programa Nvivo**¹⁹ que nos auxiliou na categorização e organização dos dados.

2.2 Contextualizando os ciclos da investigação

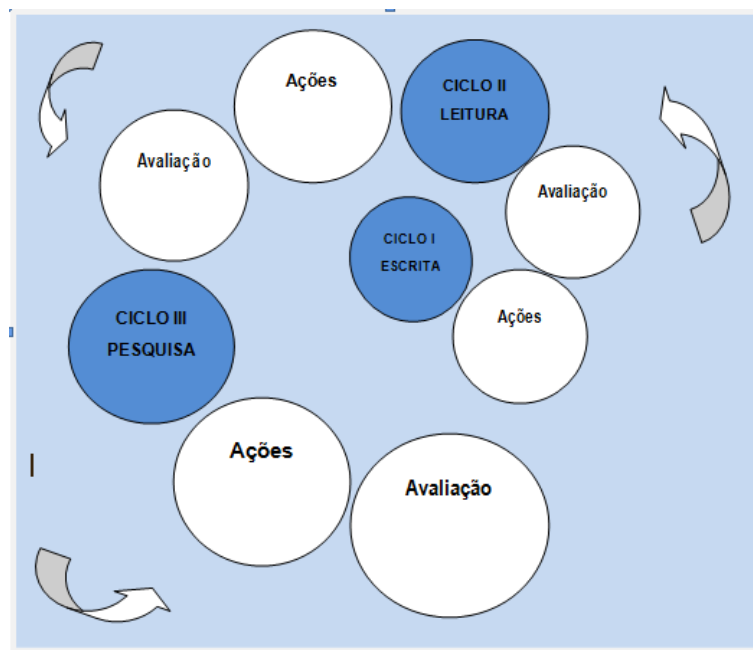
A investigação insere-se numa pesquisa guarda-chuva intitulada **VIDA E TRABALHO: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino** iniciada em 2008, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq, desenvolvida pela Dra. Maria Socorro Lucena Lima. Trata-se de uma pesquisa-ação crítico colaborativa que teve como grande pergunta: como os professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino articulam vida, trabalho, formação e desenvolvimento profissional, com vistas à

¹⁹ Nvivo é um software de análise de dados qualitativos que permite organizar e analisar desde texto literário, documentos, passando por entrevistas e discursos, tudo é susceptível de ser analisado com ajuda desse software. Ele nos permite, dentro de um sistema de documentos: agrupar todos os documentos que se deseja analisar em um projeto; categorizar segmentos dos textos; buscar palavras e frases nos documentos; usar as buscas como pilares básicos para encontrar trechos de textos e as idéias que eles expressam.

práxis pedagógica? Com base neste questionamento e em outras questões específicas foram elaborados os seguintes objetivos: Compreender como acontece a articulação entre a vida, o trabalho, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino diante das mudanças ocorridas na educação; Verificar como os professores e coordenadores refletem sobre a realidade por eles vivenciada nos diferentes espaços de formação e a influência dos mesmos em sua prática docente; Investigar, de forma interativa, as relações de trabalho do professor e do coordenador, bem como suas articulações com o campo pessoal, profissional, coletivo e institucional; e Conhecer as possibilidades e os limites da prática docente no cotidiano da sala de aula, com vistas à compreensão e busca de superação, junto com os profissionais envolvidos na pesquisa. O espaço de investigação foi o município de Lavras da Mangabeira, tendo como sujeitos os professores do Distrito de Iborepi – Ceará.

Esta pesquisa deu origem a duas outras desenvolvidas por duas orientandas da Dra. Maria Socorro Lucena Lima, do Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Trata-se da espiral cíclica proposta por Lewin, ao final de um ciclo, inicia-se outro.

Quadro 2 - Ciclos da pesquisa VIDA E TRABALHO: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino.



Fonte: elaborado pela autora

A primeira dissertação foi defendida em 2009, desenvolvida pela Ms. Manuela Fonseca Grangeiro, intitulada **DIÁRIOS DE FORMAÇÃO: trajetórias narrativas de vida e docência - 2009**. Este estudo identificou que os professores apresentavam problemas referentes à escrita. A opção metodológica desta investigação também foi uma pesquisa-ação crítico-colaborativa que teve como grande pergunta: Qual a contribuição da pesquisa-ação crítico-colaborativa na formação docente e na ressignificação de suas práticas? O Objetivo Geral do trabalho foi: Analisar o processo formativo e a reflexão sobre a prática docente no decorrer da pesquisa-ação crítico-colaborativa com professores da Escola Pública, a partir das narrativas dos Diários de Formação. Os investigados foram professores de uma escola da zona rural do município de Lavras da Mangabeira.

A segunda pesquisa a que nos referimos anteriormente foi defendida em 2010, pela Ms. Elisangela André da Silva, e intitulada **Práticas de leitura na formação de professores**. A investigação trouxe como objeto de estudo as práticas de leitura, outro problema que os professores apresentavam. Também se configurou como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa e teve como grande pergunta: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem, desenvolvem e avaliam suas práticas de leitura? A partir desse questionamento se estabeleceu como objetivo geral: compreender como, e a partir de que referenciais, são desenvolvidas as práticas de leitura dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cotidiano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer. Os sujeitos dessa investigação foram dez professores da escola Danúzio Férrer, situada em Iborepi, Distrito do município de Lavras da Mangabeira- Ceará.

Após essa contextualização trazemos agora alguns aspectos socioeconômicas, culturais e políticas do campo de investigação

2.3 Descrição das características socioeconômicas, culturais e políticas do campo

O ambiente geográfico demarcado nesta investigação é Iborepi, Distrito do município de Lavras da Mangabeira/Ceará.

Apresentamos aqui um panorama do município e do Distrito onde está localizada a escola estudada nesta investigação. Consideramos ser de extrema relevância fazer esta caracterização para que possamos compreender as relações sociais que movem a práxis docente nesta localidade em que a escola estabelece vínculos com a comunidade que dela faz parte.

O município cearense Lavras da Mangabeira localiza-se na macrorregião Cariri Centro-Sul, mesorregião do Centro-Sul Cearense e microrregião de Lavras da Mangabeira. O município tem uma extensão territorial de 947,95 km² e está a cerca de 434 km da capital do estado, tendo como principais vias de acesso à Fortaleza a CE 286 e BR 116 (IBGE/IPECE, 2006).

O entorno ou os municípios limítrofes são: Cedro e Umari, ao Norte; Aurora ao Sul; Baixio e Ipaumirim, ao Leste; Caririaçu, Granjeiro e Várzea Alegre, ao Oeste. Encontra-se atualmente constituída pelos distritos: Amaniutaba, Arrojado, Mangabeira, Quitaiús e Iborepi. Apresentamos agora um breve histórico desse município:

As primeiras penetrações, em terras do atual Município de Lavras da Mangabeira, se verificaram quando exploradores do Salgado, subindo o rio, alcançaram a cachoeira dos Cariris (nome dos índios que habitavam a região, no último quartel do século XVII. Há notícias de que. Ainda naquele século. Se tenham verificado entradas de mineradores. Procedentes de Pernambuco, Bahia e Paraíba que se fixaram. Passando a constituir o primeiro núcleo populacional de civilizados. O certo é que. Em 1712. O governador de Pernambuco se interessou junto aos administradores do Ceará, no sentido de que fosse iniciada a mineração no vale do Cariri. Decorreram quarenta anos até que o capitão-mor Luís Quaresma Dourado seguisse em busca da Missão Velha. A esse tempo, chegou de Pernambuco o sargento-mor Jerônimo Mendes da Paz com o encargo de cobrar o quinto e estabelecer a paz nas cercanias da mineração. A notícia da cata ao ouro correu célere e, aos milhares. Afluíram ao local homens e mulheres. Houve quem se pusesse a indagar sobre supostas minas e outros pontos e não tardou a informação de que “na Mangabeira há

ouro pra peste". Numerosos ouríves e mineradores vieram fixar residência no novo arraial, que se levantava com cesário de tapume. Tudo corria animadoramente quando. Em 1758, chegou a Icó a notícia de ter sido suspensa a exploração nas minas de Cariri. A corte de Lisboa reclamava pesados impostos. Não sendo atendida, voltou-se contra o comércio do ouro. A fim de proverem suas subsistências, os mineradores foram deslocados para os labores da agricultura e da pecuária. A esse tempo, no local da atual matriz de Lavras da Mangabeira, foi encontrada, sob frondoso juazeiro, a imagem de São Vicente Férrer, fato considerado miraculoso. Foi construída a capela e, em torno dela, várias famílias fixaram residência. Assim, se extinguiu a povoação de Mangabeira, de que hoje há apenas vestígios, e surgiu a povoação de São Vicente Férrer. Desconhecem-se as datas precisas em que ocorreram esses fatos. É sabido, porém, que já em 1782, o padre Joaquim de Figueiredo Arnaud era o capelão do povoado de São Vicente. (Fonte: IBGE cidades@, acesso em março de 2010).

A formação administrativa teve seu início no ano de 1813, quando é criado na forma da Lei o Distrito de São Vicente Férrer de Lavras de Mangabeira, através da Resolução Régia, de 30 de agosto 1813. Posteriormente o Distrito é elevado à categoria de Vila, denominada de São Vicente de Lavras, através da Resolução Régia de 20 de maio 1816, sendo desmembrada do município de Icó.

Criado através do ato provincial de 17 de março 1872, o distrito de São Francisco é anexado a vila de São Vicente das Lavras de Mangabeira, que é elevado à condição de cidade por meio da lei provincial nº 2075, de 20 de agosto de 1884, recebendo a denominação São Vicente das Lavras. Posteriormente é anexado ao município o distrito de São José.

No ano de 1911, em divisão administrativa, o município passa a ser constituído por 3 distritos: Lavras, São Francisco e São José, aos quais se juntam mais tarde distritos de Paiano e Riacho Fundo, criados pelo decreto estadual nº 1156, de 1933.

Em divisões territoriais datadas de 1936 e 1937, o município é constituído de 6 distritos: Lavras, Ouro Branco, Paiano, Riacho Fundo, São Francisco e São José. Em 1938, o distrito de São Francisco passou a denominar-se Rosário e distrito São José a denominar-se Mangabeiras e Paiano a denominar-se Arrojado.

No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município de Lavras é constituído de 6 distritos: Lavras, Arrojado ex-Paiano, Mangabeiras

ex-São José, Ouro Branco, Riacho Fundo, Rosário ex-São Francisco. Ainda em 1943, pelo decreto-lei estadual nº 1114, o município de Lavras passou a denominar-se Lavras da Mangabeira, o distrito de Riacho Fundo a denominar-se Iborepi, Rosário a denominar-se Quitaiús, Ouro Branco a denominar-se Amaniutuba.

Em divisão territorial datada 1950, o município é constituído de 6 distritos: Lavras da Mangabeira, Amaniutuba ex-Ouro Branco, Arrojado, Iborepi ex-Riacho Fundo, Mangabeira e Quitaius ex-Rosário.

No ano de 1963, são desmembrados do município de Lavras da Mangabeira os distrito de Mangabeira, Quitaiús e Amaniutuba, sendo elevados à categoria de município. Em divisão territorial datada de 31 de dezembro de 1963, o município é constituído de 2 distritos: Lavras de Mangabeira e Iborepi.

Pela lei estadual nº 8339, de 14-12-1965, o município de Lavras de Mangabeira adquiriu os extintos municípos de Amaniutuba, Arrojado, Mangabeira e Quitaiús, foram criados e não intalados como simples distrito.

Em divisão territorial datada de 31-XII-1968, o município é constituído de 6 distritos: Lavras, de Mangabeira, Amaniutuba, Arrojado, Iborepi, Mangabeira e Quitaiús. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2005.

O Perfil Municipal de Lavras da Mangabeira referente ao ano 2000 indica população total de 29.872 habitantes, distribuídos da seguinte forma: 16.954 habitantes na área urbana e apenas 12.918 na área rural, sendo 14.911 o número de mulheres e 15.932 o de homens. A densidade demográfica do município neste mesmo ano é de 31,55 hab/km² (IPECE/IBGE, 2009).

De acordo com dados do DATASUS, para o ano de 2009, a divisão etária deste município desenha uma pirâmide cuja concentração populacional está na faixa de 20 a 29 anos (5.592 hab), demonstrando queda numérica mais drástica a partir dos 50 anos (2.652 hab). A população de 5 a 9 anos é formada por 2.877 habitantes, a de 10 a 14 por 2.780 e de 15 a 19 é de 2.881 habitantes.

Após o histórico do município de Lavras da Mangabeira, trazemos agora um pequeno ensaio sobre a história do Iborepi²⁰, entretanto, pouco se tem escrito sobre a história desse distrito de Lavras da Mangabeira, muito está guardado na memória do seu povo.

Sabe-se que foi criado pelo decreto estadual nº 1156, de 04-12-1933, com a denominação de Riacho Fundo, em seguida pelo decreto-lei estadual nº 1114, de 30-12-1943, o distrito de Riacho Fundo passou a denominar-se Iborepi (IBGE@idades). Alguns sítios que fazem parte desse distrito: Sítio Passagem Funda, Sítio Passagem de Pedra, Sítio Rato, Sítio Escondido, Sítio Sobradinho, Sítio Vaca Morta, a Várzea Comprida e o Sítio Carnaubal. O distrito conta apenas com aproximadamente 1.287 habitantes entre zona urbana e rural, e com uma pequena infra estrutura.

No site da associação dos filhos de Lavras da Mangabeira (AFALAM) encontramos dados históricos desse distrito, da qual retiramos um fragmento:

Segundo o Senhor Luiz Pedroso (in memorian) falecido em janeiro de 2003 aos 90 anos de idade, seu pai lhe dizia que Antonio Tunico foi um dos primeiros habitantes do distrito de Iborepi, chegando a essa localidade em 1870. Ele residia na cidade de Aurora e tinha familiares de sua esposa Raquel Maria da Conceição naquele distrito. Foi uma viagem bastante longa [...]. Ele contava que fez uma promessa para Nossa Senhora das Candeias para chegar em paz, pois sua esposa estava grávida e se alcançasse esta graça ele construiria uma capela na localidade de Riacho Fundo [...]. Em 1877 houve uma grande seca fazendo com que o velho Tunico, fizesse uma viagem a procura de melhores condições de vida, neste ano morava oito famílias e que era denominada Riacho Fundo, nome dado, devido a um Riacho profundo existente nas imediações e também um olho d'água que nasce na Malhada de Areia, sítio pertencente a Iborepi. [...] no ano de 1912, Pe. Cícero Romão Batista fez uma visita ao Riacho Fundo e falou que, se o lugar não ganhasse outro nome, não passaria de apenas Riacho Fundo, pois seu desenvolvimento não aconteceria. Nesse mesmo ano a comunidade tece sua primeira conquista, inicia-se a construção da linha férrea, trazendo vários benefícios para este local um deles foi o crescimento populacional. [...] No dia 07/09/1920 foi inaugurada a estação, deu-se início o trajeto de trem ainda com o

²⁰O resgate histórico do Distrito de Iborepi iniciou a partir do ano de 2002, sendo trabalhado na escola desta comunidade sob orientação da professora Juscineide de Araújo e posteriormente pela professora Anália Cordeiro de Araújo, todas através de projetos coordenada pela professora Rosângela Ferreira de Souza, filha natural desta comunidade e que tem feito pesquisas visando elucidar algumas relações entre memória, história e passado. Ver site www.lavrasce.net.br

nome original, somente em 1922 que foi denominado de Iborepi, que significa na língua Tupi Guarani de “água doce”.[...] O Distrito de Iborepi foi berço de escravidão. Os moradores mais antigos relatam que ouviram falar de seus pais sobre a escravidão. Os senhores de engenho da época da venda do mel, (mais uma fonte de renda), os escravos eram quem puxava o bagaço para poder sair o mel que era seria utilizado para fazer a rapadura, os engenhos eram movidos a força braçal dos escravos. Conta a história que a descendência desses escravos era proveniente de outros escravos existentes na localidade do Sítio Tatu.[...] A História do distrito passa a ser contada pelos heróis do momento (www.lavrasce.net.br, acesso em 11 de março de 2010).

Esse resgate da história local se faz importante uma vez que a amostragem que pretendemos trabalhar constituir-se-á de professores que atuam na sala de aula na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer²¹ que está localizada neste município.

A escolha por este campo se deu a partir da realização de um minicurso para os professores da referida localidade, onde já foram realizadas duas pesquisas de mesma natureza, uma voltada para as dificuldades de leitura e outra para as dificuldades de escrita, ambas envolvendo os professores da referida escola.

Após a visita a esse local, percebemos que a realidade objetiva dessa comunidade que frequenta a escola é marcada pelas dificuldades sociopolíticas e econômicas. Onde só encontramos uma escola e uma creche para que possam se beneficiar dos serviços públicos de educação, bem como também tem outras carências de saúde, moradia, emprego, o que mostra a falta de políticas públicas para supri-las, gerando inúmeros problemas sociais e baixa expectativa de vida. Entretanto, a comunidade vem buscando a sua organização dentro das suas possibilidades.

A Escola foi Fundada em 22 de setembro de 1972, a estrutura física original dispunha em de 02 (duas) salas de aula, onde atuavam duas professoras. No ano de 1994 foram construídas mais duas salas de aula, em decorrência da necessidade de atendimento a um número maior de alunos.

²¹ O nome da Escola foi alterado para Escola de Ensino Fundamental Francisco Assis de Sousa, portaria nº 430/2010, válida até 31/12/2010, entretanto, resolvemos manter o nome de quando iniciamos a pesquisa, pois ainda falta ser feito o credenciamento da escola com as devidas modificações.

Finalmente, no ano 2007, a Gestão Municipal entregou as novas instalações da escola, contendo uma estrutura mais ampla.

Atualmente , escola é constituída por 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) sala de informática, 01 (uma) biblioteca onde ficam os recursos de multimeios e livros, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professores, 03 (três) banheiros femininos e 03 (três) masculinos, uma cantina, onde também funciona a cozinha e um pequeno almoxarifado da merenda escolar, 01 (um) almoxarifado que acondiciona materiais diversos e 01(um) pátio coberto, que serve para o recreio dos alunos e também como espaço para as festividades da escola.

Conta com 23 (vinte e três) funcionários que desempenham diversas atividades, de secretaria, portaria, limpeza, dentre outras, e 12 (doze) professores - cinco efetivos, com 100 h/a e outros com 200 h/a, e sete temporários, atuando nos anos iniciais e finais do ensino fundamental .

Esses profissionais atendem a uma demanda de aproximadamente 274 alunos²², nos turnos da manhã e tarde. À noite a escola é cedida para funcionar a Educação de Jovens e Adultos, da rede estadual de ensino.

Essa escola tem uma grande importância para o trabalho social nesta comunidade,

[...] há dez anos atrás era visceral nesta comunidade, as festas e os domingos era contados não haver confusões acontecendo acidentes com armas e etc. Iniciou-se um trabalho na Escola Dr. Danusio Férrer no ano de 1998, com uma função social planejada e sistematizada envolvendo escola e comunidade e infiltrando projetos culturais como norte para minimizar tantos atos de violência, [...] que a gestão da escola Dr. Danúsio Férrer buscou desenvolver a sua função social e contribuir uma formação integral dos alunos, ajudando na construção de sua cidadania e dando elementos para uma futura participação social e política, por meio de atividades que levassem a refletirem sobre seus direitos e deveres, políticos, civis e sociais [...] (www.lavrasce.net.br, acesso em 11 de março de 2010).

Para esta comunidade, a escola representa esperança de ver a garantia do direito à educação para os seus filhos, assim, podem vê-los crescer com

²² Com base no número de alunos matriculados em 2010.

oportunidades de acesso à educação e maiores possibilidades de acesso ao mundo do trabalho.

2.4 Os sujeitos da investigação

Como já dissemos, os professores²³ desta referida escola foram os pesquisados envolvidos nesta pesquisa-ação crítico-colaborativa, que teve seu início em 2009 e terminou em 2010.²⁴

Inicialmente, o convite fora feito a todos os professores interessados e disponíveis, visto que uma pesquisa desse tipo, mesmo que seja solicitado pelo grupo, não significa que todo ele vá participar, pois requer muito tempo, compromisso e disponibilidade para estarem envolvidos em todas as atividades propostas pelo pesquisador.

Na oportunidade, expusemos para o grupo os objetivos da pesquisa e a metodologia proposta para o desenvolvimento da investigação, o que já conhecida por eles por ocasião das pesquisas anteriores desenvolvidas na escola pela professora Socorro Lucena. Destacamos na metodologia a realização dos instrumentos de coleta de dados que incluía os encontros de formação, as atividades presenciais e à distância, as filmagens e gravações, e elaboração de um trabalho final, bem como outras que fossem necessárias no decorrer do caminho.

Outro fator que merece destaque é que os sujeitos investigados não receberam nenhuma remuneração por estarem comprometidos com a pesquisa. Estabelecemos dois critérios para que os professores se constituíssem como sujeitos desta investigação: primeiro, que fossem professores atuantes no ensino básico e segundo, que tivessem condições de

²³ Somente sete professores participaram desta pesquisa, número justificado pela impossibilidade dos outros que completam o quadro de colaborarem.

²⁴ A coleta de dados propriamente dita aconteceu no ano de 2010, o ano de 2009 foi o primeiro contato com o grupo.

assumir a condição de investigadores, participando ativamente dos encontros de formação²⁵ e das atividades a serem desenvolvidas.

Nesse primeiro encontro, também esclarecemos sobre os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de autorização do Uso de Imagens²⁶, estes documentos oficializam o aceite dos participantes na investigação. Embora todos os sujeitos tenham concordado em expor sua imagem e nome, utilizamos códigos para cada um deles nos momentos em que aparecem suas falas no texto com o intuito de preservar a sua identidade e as suas opiniões. Os códigos²⁷ utilizados constituem-se da letra “P” acompanhada do número que identifica a professora²⁸ em todos os instrumentais .

Assim, a partir de alguns instrumentais, traçamos um perfil trazendo elementos pessoais e profissionais relacionados ou não à pesquisa, mas que consideramos importantes .

P1 - Tem 48 anos. Fez a escolarização básica parte em escola pública , parte em escola particular. Graduada em Pedagogia, curso em regime especial pela Universidade Vale do Acaraú- UVA, concluindo em 2001. Atualmente está cursando Matemática pela UAB/UFC. Fez Especialização em Administração escolar pela Universidade Vale do Acaraú- UVA, concluindo em 2005. A professora compõe o quadro efetivo do município de Lavras da Mangabeira e tem 28 anos de experiência na docência no ensino fundamental com ênfase em matemática.

P2 - Tem 46 anos. Cursou o Ensino Fundamental I em escola Publica, e Fundamental II e o Ensino Médio em escolas particulares. Graduada em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Vale do Acaraú- UVA, concluindo em 2001 (curso de duração de 3 anos). Fez pós-graduação em Gestão Escolar pela SECAD/ Universidade Estadual do Ceará- UECE,

²⁵ Os encontros ocorreram de abril a outubro de 2010, sendo uma vez por mês, acontecia na sexta a noite e ao sábado pela manhã. Totalizando 72 horas de atividades presenciais e 28 à distância.

²⁶ Conforme apêndices 3 e 4 - Documentação exigida pelo SISNEP-Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e que deve ser apresentada ao Comitê de Ética da universidade para pesquisas desenvolvidas com seres humanos. Esta documentação dá a todos os participantes a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e que os mesmos podem retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa. Além desses documentos temos que fazer a Carta de Submissão ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará e o Termo de Compromisso, conforme apêndices 1 e 2.

²⁷ Esclarecemos que as professoras nos autorizaram uso de imagens e de seus nomes, entretanto, para fins de facilitar a escrita, utilizamos os códigos P1, P2....para designar os nomes de cada uma delas.

²⁸ O grupo ficou constituído essencialmente por mulheres.

concluindo em 2004. Atualmente está cursando História pela Faculdade de Educação Teológica- FACETE. A professora compõe o quadro efetivo do município de Lavras e tem 14 anos de experiência na docência, já tendo ensinado da Educação Infantil ao Ensino Médio com enfoque nas disciplinas de Português, Sociologia e História.

P3 - Tem 22 anos. Sempre estudou em escolas públicas. Não possui graduação, somente o Pedagógico (normal), pela SEDUC/CE, tendo duração de 2 anos, concluído em 2008. Atualmente está cursando História pela Faculdade de Educação Teológica - FACETE. A professora é temporária do município de Lavras da Mangabeira e tem 2 anos de experiência na docência, com ênfase em língua portuguesa e matemática na Educação Infantil.

P4 - Tem 37 anos. Sempre estudou em escolas públicas. Graduada em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Vale do Acaraú - UVA, concluindo no ano de 2004, curso com duração de 3 anos. Atualmente está cursando especialização em Metodologia da Educação Básica pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. A professora compõe o quadro efetivo de professores da rede municipal de Lavras da Mangabeira. Tem experiência de 20 anos na docência do ensino infantil ao 9º ano, tendo ministrado as disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências, religião e artes.

P5- Tem 45 anos. Estudou em escolas públicas e particulares. Está cursando História pela Faculdade de Educação Teológica - FACETE. A professora é temporária do município de Lavras da Mangabeira e tem 10 anos de experiência na docência na Educação Infantil; 1º e 2º ano, como professora polivalente.

P6- Tem 30 anos. Cursou a escola básica em escolas públicas, é Graduada Licenciatura Plena em Linguagens e Códigos - pelo Programa Magister/ Universidade Estadual do Ceará/UECE, concluindo em 2006, o curso teve duração de 4 anos. Está cursando uma especialização em Metodologia da Educação Básica pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. A professora compõe o quadro efetivo do município de Lavras da Mangabeira e tem 12 anos de experiência na docência no Ensino Fundamental II, com ênfase nas disciplinas de Português, Inglês, Artes e Geografia.

P7- Tem 37 anos. Sempre estudou em escolas públicas. Atualmente está cursando História pela Faculdade de Educação Teológica - FACETE. A professora é temporária do município de Lavras da Mangabeira e tem 6 anos de experiência na docência, sendo no Ensino Fundamental I como professora polivalente.

O grupo de participantes ficou composto de sete mulheres, com variação da faixa etária entre 22 a 47 anos, sendo uma professora está na faixa etária de 20-30 anos; três estão na faixa de 30-40 anos; e três estão na faixa de 40-50 anos.

Em relação à formação, identificamos que nem todas possuem graduação, identificamos três professoras nesta situação, entretanto, atualmente estão cursando história. Das que possuem graduação encontramos quatro professoras, dentre essas duas estão cursando a segunda graduação. Das quatro graduadas, duas já cursaram pós-graduação em gestão escolar e duas estão cursando especialização em Metodologia da Educação Básica.

Um fato que merece destaque é a formação inicial tardia desses professores, muitas só tiveram oportunidade de formar-se com idade mais avançada em relação àqueles que têm oportunidade de entrar na universidade ainda jovens, nota-se no perfil que as quatro que têm graduação (P1, P2, P4, P6) concluíram seus cursos respectivamente, nos anos 2001; 2001; 2004; 2006; ou seja, sua formação é recente, enquanto três delas ainda estão cursando uma faculdade.

Em pesquisa anterior, realizada pela Ms. Manuela Grangeiro, as evidências nos escritos que a autora desenvolveu com os professores participantes da investigação revelaram

(...) a sensibilidade ao contexto em que estão inseridos, com dificuldades para alcançar a sua formação, em conviver com realidades locais envolvidas com a política, e socialmente influenciadas pela religião, e mesmo assim, vão em busca de uma profissionalização, reconhecendo que o professor é bombardeado com informações e formações aligeiradas diante de mudanças de concepções e valores presentes no mundo contemporâneo e que acabam resultando na compreensão fragmentada e desarticulada do conhecimento (GRANGEIRO, 2009, p.138).

Como sabemos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 prevê uma gama de possibilidades de formação dos profissionais da Educação Básica. Ela pode ocorrer em nível superior ou médio, nas universidades, em Instituições de Ensino Superior ou nos Institutos Superiores de Educação que podem estar ou não ligados à universidade, em curso de licenciatura, de graduação plena, curso normal superior ou normal médio. Além disso, essa grande flexibilidade dos processos de formação permitem cursos de licenciatura em regime especial de 540 horas, como é o caso da formação recebida por algumas das nossas investigadas.

Fica evidente a dificuldade que esses professores tiveram de concluir o seu curso de graduação e o tipo de formação que tiveram, de curta duração, distante do campus da universidade, longe da biblioteca, da participação da vida acadêmica propriamente dita, portanto, podemos inferir que a vivência como universitários ficou comprometida, ou seja, passar pelos pilares que um acadêmico precisa, e que deve ser ofertado pela universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Dentre as sete investigadas, todas possuem experiência de ensino em escola pública, todas elas são trabalhadoras de rede municipal de Lavras da Mangabeira, seja como temporária, seja como efetivas. Sobre a situação trabalhista, encontramos quatro professoras que compõem o quadro efetivo e três delas que estão como temporárias. A experiência no exercício da docência varia. Entre as temporárias temos, respectivamente, 2; 6 e 10 anos de exercício da docência. Entre as efetivas temos: 12; 14; 20 e 28 anos de trabalho em salas de aula da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Em relação à experiência com pesquisa, identificamos que a maioria não teve contato com a pesquisa na Educação Básica, somente uma professora afirmou ter realizado pesquisa. Todas as outras afirmaram ter contato somente com as disciplinas na graduação que as incentivaram à prática de pesquisa ou pelo menos mencionaram sobre o assunto, a exemplo citaram a disciplina de metodologia do trabalho científico. Também aparecem os trabalhos finais dos cursos de graduação e especialização.

3 PROFESSOR PESQUISADOR: CONCEPÇÕES, CONVERGÊNCIAS E CRÍTICAS DE UMA TENDÊNCIA CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A contemporaneidade²⁹ é marcada por grandes transformações, sejam elas econômicas, políticas, sociais, culturais e, sobretudo, educacionais, gerando mudanças de paradigmas na qual constatamos alterações conceituais, de visão de homem e de mundo. A isso acrescenta-se a insatisfação com os modelos vigentes.

Do ponto de vista filosófico, o pensamento contemporâneo pode ser visto como resultado da crise do pensamento moderno, definido pela busca da fundamentação da possibilidade do conhecimento e das teorias científicas na análise da subjetividade, do indivíduo considerado como sujeito pensante, como dotado de uma mente ou consciência, bem como capacidade de ter experiências empíricas, como encontramos nas bases do racionalismo e do empirismo (MARCONDES, 2002).

Na educação, surgem novos questionamentos motivados pela busca dos fundamentos epistemológicos e metodológicos, cuja raiz encontra-se no seio das grandes questões filosóficas apresentadas acima. As pesquisas mais recentes no campo da formação de professores apontam para uma tendência de superação do modelo da racionalidade técnica, segundo o qual um profissional competente é aquele capaz de solucionar problemas, através da observação, da aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos e da reflexão sobre sua prática, a exemplo citamos a pesquisa-ação.

Nesse sentido, podemos exemplificar temas relacionados às abordagens, paradigmas, metodologias e objetos de investigação, como a objetividade e subjetividade das pesquisas, a relação teoria e prática, currículo, avaliação, ensino-aprendizagem, docência, e muitos outros, que vão formar sub-áreas de discussão no campo educacional. Assim, cada teórico, num dado

²⁹ Olhando pelo ângulo espaço-temporal, a História denomina como contemporâneo o período que tem início no final do século XVIII com a Revolução Francesa, aos nossos dias.

contexto, dá ênfase a determinados conceitos, que no seu modo de ver, merece um olhar mais cuidadoso.

De acordo com Ghedin (2007, p.66)³⁰, no campo da formação de professores do Brasil contemporâneo, aparecem quatro conceitos que constituem pontos centrais das tendências mais recentes, são eles: saber, reflexão, pesquisa e competência.

Procuraremos examinar em linhas gerais, o pensamento de alguns dos principais teóricos do período contemporâneo que deixam marcas nos rumos que a formação de professores tem seguido recentemente, focando apenas a categoria: **pesquisa**, que nos remete à teoria do professor pesquisador, movimento que ganhou força nos anos 1980 e 1990 (ANDRÉ, 2001).

Neste capítulo objetivamos refletir sobre a relação ensino e pesquisa e investigar a produção dos teóricos em educação sobre a pesquisa na formação docente. Queremos apontar as discussões existentes na atualidade sobre o tema, as suas origens, os seus pressupostos, os seus fundamentos e as suas características a partir das contribuições de Stenhouse, Elliott e Zeichner por serem estes grandes representantes desta vertente teórica na formação de professores.

Consideramos que essa tarefa de lançar olhar sobre a atualidade é complexa, pois falta-nos ainda o distanciamento e a perspectiva temporal para avaliar aqueles cuja obra e influência serão duradouras, e em qual deles encontraremos respostas satisfatórias para as problemáticas existentes.

3.1 A relação ensino e pesquisa

Antes de trabalhar o pensamento dos principais teóricos que se encontram na gênese epistemológica da teoria do professor pesquisador, discutiremos um pouco sobre a complexa relação entre a pesquisa e o ensino,

³⁰ Cf. Tendências Contemporâneas na Formação de Professores na Perspectiva da Filosofia da Educação in GHEDIN, Evandro (org). **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007, p. 65 a 85. Neste texto o autor coloca sua intenção em relacionar a Filosofia, a Educação e a Formação de professores.

passando pela pesquisa no Ensino Superior e finalizando com a Educação Básica que é o que nos interessa de fato.

As discussões que envolvem a relação entre pesquisa e ensino têm sido bastante frequentes, principalmente no âmbito da formação de professores e no trabalho docente. Percebemos que não é algo novo e nem é tão simples de se discutir, pois existem muitos elementos imbricados nesse processo, dentre os quais podemos citar o desenvolvimento dos programas de pós-graduação e sua relação com a graduação.

Atualmente, as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude dos recursos públicos e privados dispendidos a essa atividade e pelo *status* acadêmico que ela traz para o corpo docente e para a própria instituição. Os programas de pós-graduação são avaliados pela Capes. Nesta avaliação é exigido que se explicitem que relações estabelecem com os cursos de graduação. Fica, então, a questão de quais os reflexos positivos o desenvolvimento da pesquisa na universidade apresenta na graduação, sabemos que a bolsa de iniciação científica é um desses reflexos, pois os alunos que as detêm precisam ser destaque nos estudos, entretanto, ainda é limitado o número de bolsas ofertadas.

Certamente, assim como se espera que os alunos que têm bolsa de iniciação científica apresentem um bom rendimento, também se espera que os docentes que desenvolvem pesquisa, traduzam esses resultados na sala de aula. Entretanto, grande parte dos bons pesquisadores nas universidades dispendem mais tempo e dedicação aos cursos de pós-graduação do que aos de graduação, levando-nos a pensar que não há uma relação direta entre a pós-graduação e a graduação, mesmo com as exigências da Capes.

No que concerne à Educação Básica, a literatura também discute muito sobre a temática. Apesar de não ser novidade, o que se sabe sobre essa relação é, ainda, muito pouco (LÜDKE, 2001). Se observarmos os incentivos de pesquisa na Educação Básica no Brasil, veremos uma realidade mais desanimadora ainda do que no Ensino Superior. O máximo que se consegue nesse nível é a concessão de algumas bolsas para desenvolver projetos nas escolas de ensino fundamental e médio, a exemplo disso, no Brasil temos

bolsa de iniciação científica Júnior³¹, que ainda constitui uma iniciativa muito pequena diante do que a educação brasileira precisa.

Se levarmos em consideração os professores da rede municipal como é o caso da nossa investigação, percebemos que muitas são as adversidades do dia-a-dia que complicam ainda mais a pesquisa no Ensino Fundamental, a começar pelas suas condições de trabalho, carga horária extensa, dificuldades até para de deslocamento entre sua residência e a escola em que trabalham, seja em tempos ensolarados e secos, sejam em tempos chuvosos. Como se isso não bastasse, a falta de recursos básicos como livros, internet precária, falta de incentivos das secretarias de educação para a pesquisa, e um fator que se agrava por uma somatória de outras, a falta de tempo dos professores,

Muitos dos nossos professores desse nível de ensino não conseguiram sequer concluir um curso de graduação, diferente do que acontece em países como a Austrália ou Estados Unidos em que boa parcela dos professores da Educação Básica já possuem mestrado (PIMENTA e FRANCO, 2008).

Em estudo realizado no ano de 2009, Gatti e Barreto mostram estatísticas que revelam que dos 2.866.514 indivíduos declararam trabalhar exclusivamente como docentes em qualquer dos níveis de ensino, no seu trabalho principal e/ou secundário, no ano de 2006, “Os professores do ensino fundamental tendem a ter um segundo emprego nesse mesmo nível (8,9%); os do ensino médio, nos ensinos fundamental (8,1%) e médio (8%)” (GATTI E BARRETO, 2009, p.22), o que justifica a falta de tempo desses profissionais, quando não têm que trabalhar um terceiro turno para sustentar sua família.

Quanto ao nível de escolaridade dos professores do Brasil, o mesmo estudo revela que

³¹Bolsas concedidas a alunos do Ensino Médio e Fundamental de Educação Profissional da Rede Pública do Ceará, objetivando despertar talentos e vocações para ciência através da participação em atividades de pesquisa ou de extensão tecnológica sob a orientação de um professor qualificado para tanto. Essas bolsas são concedidas, em forma de quotas, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq às fundações estaduais de apoio à pesquisa, como no caso da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico- FUNCAP, que fazem o repasse às instituições locais de ensino.

O nível de escolaridade dos professores da educação básica, medido por número de anos de estudo [...]. Na educação infantil se encontra a menor média: 13 anos, seguida do ensino fundamental: 14 anos. O ensino médio, ao contrário, registra em média 16 anos de estudo dos seus docentes e, o mais importante, a escolaridade mínima de 12 anos, expressivamente maior quando comparada à escolaridade média mínima dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental (um ano de estudo, informada pelos professores leigos).

Esses dados reforçam o que afirmamos anteriormente, pois os professores que trabalham na Educação Básica têm escolarização baixa, o maior nível que encontramos é no Ensino Médio, quando os professores apresentaram uma média 16 anos de escolarização. E no caso dos professores da Educação Infantil e Fundamental, 13 e 14 respectivamente. Quanto à pós-graduação, os dados mostraram que apenas 9,3% do total de professores que trabalhavam na educação básica tinham mestrado ou doutorado, 9,2% com ensino médio ou mais baixo e 81,5 % com ensino superior. Traduzindo os percentuais, neste ano de 2006 havia 735.628 funções docentes exercidas por professores que não possuíam nível superior de formação e 20.339 professores leigos no Brasil. E muitos ainda freqüentam a sala de aula, dividindo-se entre os estudos, a família e o trabalho, como é o caso das nossas investigadas.

Isso quer nos dizer que muitos nossos professores ainda nem tiveram o direito a uma formação inicial, quanto mais a uma pós-graduação que ainda é a melhor oportunidade de se ter um contato efetivo com a pesquisa.

Trazendo essa realidade para o campo das discussões teóricas, podemos dizer que existe uma grande controvérsia quanto a essa questão, com posições bastante distintas no que diz respeito à formação e ao trabalho do professor como investigador. Santos (2004) apresenta uma síntese das ideias sobre a relação professor e pesquisa.

Aparecem nesse cenário vários grupos de teóricos. A primeira posição (FOSTER apud SANTOS, 2004) defende que a ideia de que a atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisar. A crítica que o autor faz ao envolvimento dos professores na organização e no desenvolvimento das pesquisas advém de observações criteriosas que faz de trabalhos de professores.

Ao fazer essa análise, toma como base três critérios: a clareza, a validade e a relevância. Foster chega à conclusão de que os trabalhos são insustentáveis, e que o ponto que se destaca é a relevância, pois muitos dos trabalhos não deixam claro o que se está pesquisando e a metodologia utilizada.

O autor ressalta que sendo professor também não teria dificuldade de avaliar os trabalhos, mas conclui que mesmo professores bem motivados não desenvolvem pesquisas de bom nível, uma vez que pesquisar e ensinar são atividades distintas, que dependem de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições. Nas suas palavras,

Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles (FOSTER APUD SANTOS, 2004, P.15).

A segunda posição, daqueles que se contrapõem à visão anterior, é defensora da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente. Encontramos nesta corrente Stenhouse (apud SANTOS, 2004), que defende a ideia do professor pesquisador, cujo trabalho foi reforçado por Donald Schön (1983) para quem o trabalho de um profissional reflexivo elimina a distância entre pesquisa e a atividade profissional.

Ao trabalhar como pesquisador, o professor poderá identificar problemas que ocorrem no ensino, e a partir da literatura na área e da sua experiência, procurar soluções para as respectivas dificuldades. Questões que podem aparecer tanto na Educação Básica, quanto dos que estudam e pesquisam a formação docente.

Corroboram com esse pensamento as autoras Cochran Smith e Lytle (apud SANTOS, 2004) que, em artigo escrito, apresentam uma reflexão sobre o movimento do professor pesquisador, trazendo os prós e contras. As autoras fazem um balanço após dez anos de discussão sobre o professor como profissional pesquisador e mostram que, de modo geral, prevalece uma visão superficial sobre as diferentes tendências, evidenciando que elas apresentam

em comum o fato do professor atuar como agente de mudanças. Trazem também os professores como produtores de conhecimento, desafiando assim a hegemonia da universidade como única produtora de conhecimento sobre o ensino.

Em um terceiro grupo, Zeichner (1993) compreende que a pesquisa pode ter um papel relevante na formação de docentes, mas não se constitui no elemento central desse processo. De acordo com ele, para a formação dos docentes como profissionais reflexivos, é necessário tornarem-se críticos das pesquisas produzidas no campo educacional, bem como participantes de projetos de pesquisa.

Neste grupo, também está Perrenoud (1993) para quem a relação da pesquisa com a formação docente apresenta alguns aspectos positivos. Mas essa relação, para o autor não pode ser tomada como algo em si mesmo benéfico e imprescindível ao processo de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes.

De acordo com Santos (2004), em trabalhos mais recentes, Perrenoud chama a atenção sobre a prática reflexiva e alerta para o fato de que não se trata de uma metodologia de pesquisa, uma vez que tem havido uma certa confusão entre a natureza dessas duas atividades.

Em obra posterior, Zeichner e Liston (apud PEREIRA e ALLAIN, 2006) afirmam que há uma grande necessidade de “eliminar a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores”. Os autores enfatizam que

É comum, no meio dos professores, o sentimento de distância entre o conhecimento produzido no interior da universidade e as condições reais de trabalho nas escolas. Da mesma forma, muitos acadêmicos ignoram o processo de produção de conhecimentos realizado por professores-pesquisadores (PEREIRA e ALLAIN, 2006, p.278).

No entendimento desses autores é a academia que deve proporcionar interlocução entre professores e pesquisadores, criando espaços onde possam gerar e compartilhar conhecimentos, tomar contato com realidades diferentes e ampliar a compreensão do processo educativo e formativo, pois

[...] para a dimensão de pesquisa de fato se concretizar na formação do professor, é necessário reforçar a interlocução entre a formação dos professores nas escolas e a formação acadêmica, valorizando a pesquisa produzida no interior das escolas (PEREIRA e ALLAIN, 2006, p.278).

De acordo com André (2001), no Brasil há iniciativas de trabalhos que mostram evidências sobre as possibilidades de realização de trabalho conjunto da universidade com escolas públicas: Passos (1997), Garrido (2000), e a estes acrescentamos Lüdke (2001) e Lima (2010), mas que ainda se constituem em tentativas isoladas.

Ainda há uma última posição que gostaríamos de destacar. Aquela que diz que não se trata de transformar professores em pesquisadores (HUBERMAN apud SANTOS, 2004), mas de se fazer um trabalho cooperativo, compartilhando dos fenômenos estudados de modo que cada grupo se aproprie das experiências de acordo com suas próprias representações.

Percebemos que o movimento voltado para a formação do professor-pesquisador é bastante abrangente e pode ser questionado pelas diferentes concepções e perspectivas sobre a natureza e o papel da pesquisa educacional que se apresentam.

Sobre as concepções que enfatizam a pesquisa acadêmica ou a pesquisa do cotidiano, notamos que uma não é mais científica do que a outra, pois há construção de conhecimento tanto por parte do professor-pesquisador da academia que realiza suas pesquisas, observando os rigores do campo científico, quanto por parte do professor-pesquisador quando transforma a sua prática, aproximando-a da realidade escolar e das necessidades e indagações de seus alunos (SILVA apud PEREIRA E ALLAIN, 2006).

3.2 Professor-pesquisador: principais expoentes

Dentre os estudiosos que compreendem o professor como pesquisador podemos destacar Stenhouse e Elliott, na Inglaterra; Schön, Schulman,

Zeichner, Colchran-Smith, Lytle, Fullan, PopKewitz e Giroux nos Estados Unidos; Carr, Kemmis e Baird na Austrália, Gimeno Sacristán, Gil Perez e Contreras na Espanha; Alarcão e Nóvoa em Portugal; Demo, Pimenta e Ghedin no Brasil, entre outros (BRZEZINSK e GARRIDO , 2006, p.618).

Embora todos esses autores sejam importantes sobre essa concepção, não foi pretensão nos aprofundarmos em todos eles, mas trabalhar com aqueles considerados essenciais no que se refere à origem e epistemologia do conceito. Apresentamos, portanto, o conceito de professor pesquisador em três teóricos: Stenhouse, Elliott e Zeichner.

3.2.1 Lawrence Stenhouse

Lawrence Stenhouse³² é um dos principais teóricos da corrente que surgiu em torno da investigação e do desenvolvimento curricular, que deu origem à concepção do professor como pesquisador.

Stenhouse foi diretor do Centro de Investigação Aplicada à Educação, localizado na Universidade de *East Anglia*³³, quando propôs um modelo de currículo por processos, sua ideia deu aos professores um novo enfoque no que se refere ao modo de elaborar, desenvolver e aplicar o *curriculum* de modo que este se constituísse num elemento chave, tanto para a aprendizagem do aluno, quanto para a formação do professor.

Esta proposta curricular foi posta em prática nas *Secondary Modern School* com enfoque nos princípios e valores a serem desenvolvidos e não em resultados pré-fixados. A preocupação central desse projeto era de democratizar a pesquisa, uma vez que havia muita resistência dos pesquisadores educacionais em admitir que os professores participassem de projetos de pesquisa como o que ele estava desenvolvendo.

³² **Lawrence Stenhouse** (29 de Março 1926-1982) foi um pensador educacional britânico, que visava promover o papel ativo dos professores na pesquisa educacional e currículo para o desenvolvimento. Foi membro fundador do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação (CARE), na Universidade de East Anglia.

³³ Em 1970, Lawrence Stenhouse e alguns dos seus colegas do *Humanities Project* criaram o Centre for Applied Research in Education (CARE), cuja preocupação central era de democratizar a pesquisa. Dentre os que fundaram este projeto encontrava-se Jonh Elliott.

Para Stenhouse (2007) a melhora de nós mesmos se produz quando fugimos da ideia de que a forma de alcançar virtuosismo consiste em imitar os outros. Com este pensamento conduziu a concepção de que os professores são também investigadores. É importante ressaltar que antes da realização deste projeto, não se dava crédito à pesquisa realizada por professores.

Stenhouse fala do conceito de pesquisa e de sua aplicação imediata, do que ela oferece aos professores. O autor se refere à investigação na ação, onde teoria e prática estão imbricados, ele não concebe que ambos possam estar separados, sem esta união o professor realizaria o seu trabalho sem saber o que realmente estava fazendo.

A pesquisa, para ele, é uma investigação “sistemática e auto-crítica”, e no campo educacional, trata-se do papel que os professores devem ter neste campo. A pesquisa assim definida, é baseada na curiosidade e no desejo de compreender, não se trata de uma curiosidade qualquer, mas aquela suportada por uma estratégia.

Em geral, a fraqueza da pesquisa educacional é a desconexão com a realidade da sala de aula, a falta de verificação. Stenhouse afirma que se queremos que a pesquisa seja útil para os professores, e que ela gere impacto na melhoria da qualidade de ensino, é necessário que contrastá-la em sala de aula, verificando em aula suas investigações teóricas. E quando se fala de empregar a pesquisa na sala de aula, é imprescindível que a sua realização seja feita por parte do professor.

O argumento básico para a colocação de professores no centro do processo de pesquisa educacional pode ser formulado simplesmente. Os professores são responsáveis pela sala de aula. Do ponto de vista do cientista, a sala de aula constitui laboratórios ideais para testar a teoria educacional. Do ponto de vista do pesquisador, cujo interesse reside na observação naturalista, o professor é um observador participante em potencial em sala de aula e escolas. De qualquer ângulo que você considera que a investigação será difícil negar que o professor é cercado por abundantes oportunidades de investigação (STENHOUSE, 2007, p. 37).

Stenhouse afirma no Congresso de Dartington (1978) que o professor tem um importante papel no processo de emancipação, para ele, "A essência da emancipação como eu a concebo é [...] a autonomia para rejeitar o

paternalismo e o papel da autoridade que nos obrigam a recorrer a este critério.” Por isso criticou severamente a racionalidade técnica, o paternalismo, o modelo de currículo das escolas e da formação de professores que se tinha.

Ao combater a racionalidade técnica no ensino, Stenhouse (2003) criticava o modelo de “currículo por objetivo” que preconizava que os objetivos de aprendizagem deveriam ser definidos de acordo com as mudanças mensuráveis no comportamento dos estudantes, isto é, deveriam responder aos processos extrínsecos da tarefa educativa, valorizando a informação e a memorização com o desenvolvimento de atividades mecânicas.

Essa situação, ainda se faz presente no cotidiano de nossas escolas da Educação Básica e até mesmo no Ensino Superior, como reflexo dos cursos de formação inicial em que a relação entre a teoria e a prática deixa lacunas sentidas pelos professores. Portanto, de acordo com ele, um caminho para a emancipação é tomar a perspectiva do pesquisador, o trabalho de pesquisa é um meio que serve a um fim e não um fim em si. E, segundo o autor, o foco mais importante para a pesquisa é o currículo, pois este é o meio através do qual o conhecimento é transmitido nas escolas.

Desafiado pelo sistema inglês a elaborar um currículo que melhorasse o nível de ensino daquele país, e que pudesse abalar o paradigma da discriminação racial daquela sociedade, cujo conflito era marcante, Stenhouse inicia a implementação do *Humanities Project* com base nos princípios humanitários, cuja construção partia do pressuposto de que,

Nesta idéia de currículo como processo cada escola deveria elaborar seu próprio currículo que é o modelo adotado pela opinião britânica. Um sistema em que as decisões são tomadas pela própria escola sendo possível um processo de contínuo desenvolvimento orgânico, cujo projeto seria modificado a cada ano sendo aperfeiçoado e modificado de acordo com as necessidades (STENHOUSE, 2003, p. 172).

Para se fazer um modelo de currículo que não fosse produto ou de processo ao modelo de pesquisa, Stenhouse (2003) defendia três ideias: primeiramente, a idéia de que os professores poderiam fazer dentro do universo escolar um “supermercado de currículos”. Expor entre si os vários modelos elaborados por eles mesmos e, depois, colocá-los em votação.

Outra idéia que corrobora esta é que os princípios do currículo sejam tão evidentes e tão claros ao entendimento dos demais professores que estes possam criticá-los, melhorá-los ou ampliar o número de atividades ou estratégias.

Uma terceira possibilidade é oferecer um currículo que sugere os princípios para o desenvolvimento curricular numa dada área e que fornece materiais que servem como exemplos desses princípios em ação, mas que não prevê, nem se destina, as matérias-primas de um currículo totalmente estruturado. O autor cita o exemplo de um projeto desenvolvido em Liverpool que desenvolve possibilidades de integração nas disciplinas de Geografia, História e Estudos Sociais para o ensino médio.

Mais do que dizer que um currículo é bom ou não é preciso que se tenha claro seus defeitos, suas limitações, seus dilemas tidos como importantes, suas limitações refletidas, dificuldades autênticas e significativas. Além do que, o fato de que, tal estilo evolutivo aponta em direção a uma tradição de investigação do currículo enfocada no estudo de problemas e respostas não garante a invenção de ambiciosas soluções, mas que, os problemas sejam estudados adequadamente (STENHOUSE, 2003).

A contribuição dada por ele ao movimento de reforma curricular consistiu em organizar o paradigma do plano curricular surgido nos movimentos das *secondary modern scholls*.

Refletindo a tendência das escolas de centrar os temas de estudos na vida diária, como fundamento da organização dos conteúdos curriculares, a ideia de currículo como especificação de princípios para levar à prática um conjunto de valores que definem um processo educativo, um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão das ideias educativas postas em ação (STENHOUSE, 2003).

A ideia era a de que os professores deveriam mudar suas práticas à luz das suas próprias reflexões. Por isso, o currículo exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem, adequado ao ritmo e às particularidades de cada aluno.

Assim, a *práxis*, sendo uma forma de atualizar nossos ideais e valores em uma forma adequada de ação e constituindo-se, por isso mesmo, uma forma sempre inacabada que requer uma contínua reflexão, é tomada por Stenhouse, e depois por Elliott, como a forma de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) (PEREIRA, 2000).

Tanto Stenhouse como Elliott estavam comprometidos com a ideia de que a mudança curricular satisfatória dependia do desenvolvimento das capacidades de auto-análise e reflexão dos professores. Por isso, o mais importante era estimular a sensibilidade dos professores a respeito dos contextos concretos para os quais tinham que desenvolver a prática dos princípios pedagógicos.

É necessário compreender que, embora Stenhouse discuta o currículo, traz o foco para a melhoria da formação docente, pois o currículo não se encerra em si mesmo, trata-se de uma forma de responder as questões práticas que envolvem o professor podem melhorar a sua ação, de perceber a importância dos professores, juntamente com os outros profissionais, organizarem-se através do exercício da reflexão na e sobre a ação de modo que possam influenciar nas políticas educacionais em que se localiza a escola e em todo o seu cotidiano e da escola com as teorias produzidas na investigação sobre suas práticas.

Por fim, a inserção da pesquisa no cotidiano escolar deveria envolver, além dos professores, também os estudantes e a própria comunidade. O que ficou conhecido por pesquisa-ação³⁴: classes que servem de laboratório, mas permanecem sob o comando de professores, não de pesquisadores.

³⁴ A pesquisa-ação (Action-Research) já existia desde a década de 1940, criada por Kurt Lewin, entretanto, não era pesquisa voltada para a educação, mas pesquisa social. Lewin desenvolveu a pesquisa-ação tentando com ela dar conta de dois problemas levantados pela sociedade da sua época: os problemas sociais e a necessidade de pesquisa.

3.2.2. Jonh Elliott

John Elliott³⁵ é um autor que tem colaborado de forma muito importante para a compreensão do professor como pesquisador e suas ideias vêm se constituindo como parte integrante de um referencial cultural sobre formação de professores e de uma didática renovadora em teoria e prática.

A gênese de suas elaborações teóricas nessa área está ligada à reorganização curricular de uma escola inglesa em que atuou no início da década de 1960, desencadeada a partir da necessidade de mudanças na organização do trabalho dos professores e nas expectativas dos alunos quanto ao papel da escola. Ocorre que na Inglaterra, as escolas que recebiam os alunos egressos no ensino primário se organizavam a partir de duas perspectivas diferenciadas: de um lado as *Grammar scholls* (destinadas ao preparo dos alunos para os exames oficiais) e as *secondary modern scholls* (com um currículo menos denso e os alunos não eram preparados para níveis mais avançados). O resultado dessa distinção foi o desinteresse dos alunos do segundo modelo apresentado, uma vez que reconheciam as poucas chances de aprovação nos concursos. Esse contexto motivou um grupo de professores a empreender a reformulação curricular à qual fizemos menção.

O movimento desencadeado nesse processo de mudanças evidenciou alguns aspectos importantes para a posterior elaboração de Elliott, como: primeiro, a compreensão de que nesse processo de mudanças estavam implícitas novas concepções de aprendizagem, ensino e avaliação; segundo, a teoria se derivava da prática e se constituía em um conjunto de abstrações efetuadas a partir dela; terceiro, as práticas se constituíam um o meio através do qual elaboravam e comprovavam as suas próprias teorias, adquirindo um estatuto de hipótese a se comprovar; e por fim, a experiência desenvolvida não podia ser considerada “pesquisa”, tampouco “pesquisa ação” por não ter uma sistematização consolidada.

A organização dessa experiência, de acordo com Elliott (2005), veio muito depois, a partir de quando a universidade iniciou o processo de

³⁵ Educador inglês trabalhou no projeto desenvolvido por Stenhouse - o *Humanities Project*.

colaboração com as mudanças das escolas inovadoras. E pontua que como professor, aprendeu “que todas as práticas tinham implícitas teorias, e, que a elaboração teórica consistia na organização dessas “teorias tácitas”, submetendo-as à uma crítica em um discurso profissional livre e aberto” (PEREIRA, 2000, P.16) e ainda, “que o discurso profissional de grande qualidade depende da disposição de todos os interessados tolerar diversos pontos de vista e práticas .

Essa vivência se constituiu como uma importante referência para o posicionamento de Elliott quanto à relevância da pesquisa-ação como instrumento de apoio à aprendizagem do professor pesquisador, rompendo com a postura contemplativa presente nos ambientes acadêmicos e atribuindo à prática e aos práticos um novo lugar na elaboração dos conhecimentos sobre a docência.

Na visão de John Elliott (2005), antes de identificar-se o que seria um professor-pesquisador, é necessário considerar que princípios e valores norteiam a *práxis* do professor pesquisador. Nesta perspectiva, o autor compreende a ética e a intencionalidade com que os professores desenvolvem o processo ensino- aprendizagem como elementos que falam desta natureza ao refletir seu caráter educativo ou apenas informativo. Assim, baseado no pensamento de Peters (1959) e Stenhouse (1968) defende que:

A prática educativa se compõe de um caráter ético que reside nela mesma que, como toda atividade “prática” humana, a diferencia da atividade técnico instrumental, encontra seu valor em seu sentido mesmo e não como meio ou instrumento para alcançar objetivos extrínsecos. (...)Os meios não podem ser independentes dos propósitos ou fins não justificam os meios. Você precisa entender que o valor humano é derivado da finalidade educativa devem reger a princípios de ação que são implementados na prática educativa (ELLIOTT, 2005, p.10-11).

Qualquer que seja a atividade desenvolvida com os alunos, não pode contrariar os princípios e valores que presidem a finalidade educacional.

O autor reforça dizendo que na prática, existem atividades educativas que adquirem seu sentido em função dos objetivos extrínsecos que pretendem alcançar. Ao contrário, o significado intrínseco das tarefas que envolvem os

alunos, é que vão, paulatinamente, definindo o significado e a qualidade do desenvolvimento dos diferentes aspectos de sua personalidade.

Elliott destaca que, o que torna um processo eminentemente educativo, é o próprio tratamento que é dado a cada passo desenvolvido na aulas, em que os conteúdos são meios , e não fins. Em que o direcionamento claro para onde se está caminhando com as discussões , produções e constantes reflexões sobre a ação e na ação apoiada na confiança estimulada pela afetividade construída no cotidiano das relações entre professor-aluno, aluno-aluno é que dá a legitimidade do caráter educativo, e , portanto, humano da prática educativa em que a pesquisa ganha espaço como instrumento de elaboração de uma conhecimento que não foi copiado, mas problematizado e aprimorado na realidade dos estudantes. (OLIVEIRA, 2010, P.27)

Elliott (2005, p.177) afirma que “o professor não pode ser concebido como um simples técnico que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas padronizados como o melhor modo de orientar racionalmente sua prática. Muitos pesquisadores da educação consideram os professores como meros usuários do conhecimento. Na visão do autor, esse pensamento é um problema que não proporciona o desenvolvimento profissional docente e facilita o controle hierárquico.

Infelizmente, esse perfil de professor como técnico ainda é muito presente e nas instituições de ensino. Essa apologia se faz presente na própria estrutura do sistema escolar, na divisão da carga horária do professor que o sobrecarrega de tal modo que não há tempo para o planejamento, nem muito menos possibilidade de desenvolver a pesquisa.

A articulação entre os profissionais quase inexiste, as instituições pouco incentivam a criação de espaços para encontros, elaboração de projetos e muito menos para estudarem seus currículos. Quando os momentos acontecem são desarticulados das necessidades dos professores, alunos, ou realidade da comunidade escolar local.

Por esse, e por muitos outros motivos que impedem as discussões coletivas que favorecem o processo de produção do conhecimento e formação dos sujeitos professor e aluno, é que esse modelo favorece a reprodução de usuários do conhecimento. Elliott diz que

A tradução dos valores do processo para os produtos, a primazia dos resultados observáveis, a separação entre meios e fins, bem como a justificativa ética dos meios pelo valor dos produtos são, [...], as demonstrações mais evidentes e sutis no presente do princípio da alienação humana (ELLIOTT, 2005, p.10-11).

Portanto, de acordo com Elliott (2005) o que falta é um modelo de desenvolvimento profissional que proporcione a “autoavaliação”, “professores investigadores” e a “investigação-ação”. Ainda acrescenta, “o modelo gerador de conhecimento presume que as melhorias das práticas educativas devem basear-se na compreensão alcançada pelos professores” (ELLIOTT, 2005, p.178).

3.2.3 Zeichner

Educador americano que desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente, desenvolvimento profissional de professores e pesquisa-ação. Foi professor durante 33 anos na Faculdade de Educação da Universidade de Wisconsin-Madison e atualmente é professor da universidade de Washington.

Uma das preocupações que Zeichner tem apresentado é de procurar trabalhar uma maior articulação entre os professores pesquisadores e os pesquisadores acadêmicos. Pois, segundo o autor, esse distanciamento é bastante notório, principalmente pela falta de participação dos professores como parceiros do conhecimento produzido pela academia, assim como, a pouca ou nenhuma utilização das pesquisas produzidas na academia para melhorar a prática pedagógica, pelos professores.

Liston e Zeichner (2003) afirmam que há uma grande necessidade de “eliminar a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores”. Os autores enfatizam que no meio dos professores, é comum o sentimento de distanciamento entre o conhecimento que se produz na universidade e as condições objetivas de trabalho nas escolas. Por outro lado, também acontece

que muitos acadêmicos ignoram o processo de produção de conhecimentos realizado por professores-pesquisadores.

Estamos convencidos de que falta à comunidade de investigadores da educação reconhecerem mais a importância da contribuição que os estudos realizados pelos docentes e formadores de professores representam para a comunidade de pesquisa universitária de investigação (...) e de formadores universitários de professores (LISTON E ZEICHNER, 2003, P.139).

No entendimento desses autores é a academia que deve proporcionar interlocução entre professores e pesquisadores, criando espaços onde possam gerar e compartilhar conhecimentos, tomar contato com realidades diferentes e ampliar a compreensão do processo educativo e formativo, pois para que a pesquisa se concretize na formação do professor, é necessário reforçar a interlocução entre a formação dos professores nas escolas e a formação acadêmica, valorizando a pesquisa produzida no interior das escolas.

Zeichner também apresentava outra inquietação com o que ele denominou de glorificação acrítica da pesquisa-ação. De acordo com o autor, há uma tendência a ver a pesquisa-ação e o seu potencial para fomentar o trabalho dos profissionais como um fim em si mesmo, sem qualquer conexão com objetivos e lutas mais amplas na sociedade, portanto, “essa glorificação acrítica do conhecimento gerado pela pesquisa-ação desrespeita a contribuição genuína que ela pode trazer para a melhoria da prática profissional e para o bem comum” (ZEICHNER e PEREIRA, 2005, p.64).

Acredita-se, geralmente, que pelo fato dos educadores desenvolverem pesquisas sobre suas próprias práticas, conseqüentemente tornar-se-ão mais reflexivos, e melhores profissionais, uma vez que o conhecimento produzido por meio de suas investigações será necessariamente de grande importância, independentemente de sua natureza e qualidade. Zeichner diz que “essa visão ignora o fato de que maior autonomia e poder exercidos pelos educadores podem ajudar em alguns casos a solidificar e justificar práticas que são prejudiciais aos estudantes e à população de maneira geral”. (ZEICHNER e PEREIRA, 2005, p.64) Isso acontece quando há um afastamento desses profissionais em relação à comunidade em que estão servindo.

De acordo com o autor é importante encarar a pesquisa-ação de uma maneira muito mais séria do que acontece e “reforçar os laços do movimento de pesquisa-ação com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo” (ZEICHNER e PEREIRA, 2005, p.64).

Para melhorar o aprendizado dos estudantes, é necessário lutar para mudar a instituição escolar, só assim serão criadas condições para fazer as melhorias possíveis. Sabemos que “a maioria dos professores-pesquisadores continuará vinculada a investigações em salas de aula ou em grupos de salas de aula sem, necessariamente, se preocupar tanto com a instituição escolar ou a estrutura do trabalho docente”. Esta é uma questão muito séria, não podemos crer que a pesquisa por si só vá transformar a sociedade, mas também não podemos ficar de braços cruzados.

Por fim, Zeichner e Pereira (2005) chamam a atenção da comunidade internacional que trabalha com a pesquisa-ação, pois esta deve sempre atender a um duplo objetivo de compensação pessoal e reconstrução social.

3.3 A pesquisa-ação na formação do professor pesquisador

Conforme já dissemos no início desse capítulo a pesquisa-ação tem sido uma das formas de resistência à racionalidade técnica educacional, ou seja, a partir da ação de pesquisar, o professor passa a assumir um papel fundamental no processo de mudança de paradigma, contribuindo para novas formas de compreender o conhecimento, de aprender e de ensinar.

Os esforços empreendidos por Stenhouse e de Elliott foram muito importantes para que a pesquisa-ação encontrasse o seu espaço no cenário educacional, além deles, autores do Reino Unido, como Carr e Kemmis, têm produzido trabalhos relevantes sobre a importância da dimensão crítica no pensamento do professor.

Formosinho (2008) diz que a investigação-ação é uma das inspirações da rica herança pedagógica do século XX que nos permite “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação”,

consistindo numa defesa contra o que ela denomina de normativo e retórico legitimador que é imposto à escola por alguns governos tendo como consequência efeito contraproducente de paralisia.

A autora afirma que por meio da investigação-ação o professor passa de objeto a sujeito do conhecimento, pois

[...] é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos e prosseguir, para escolher estratégias e metodologias apropriadas para atuar em conformidade, para monitorar tanto os processos quanto os resultados (FORMOSINHO, 2008, p.31).

Assim, o professor se sente desafiado a participar de um processo colaborativo de investigação, o que consiste num processo de conscientização a respeito do que ele faz, porque faz, como faz e para que faz. Henson (apud KISHIMOTO, 2004) afirma que a função do professor-pesquisador é realizar pesquisa sistemática e intencional de forma que isto o instigue a examinar rigorosamente sua própria prática visando o desenvolvimento profissional.

Franco e Lisita (2008) corroboram quanto ao aspecto do caráter crítico quando falam do potencial pedagógico da pesquisa-ação na formação docente, as autoras enfocam que ela fornece pressupostos que fundamentam a formação do professor, tornando-o

[...] intelectual crítico, capaz de recriar saberes, bem como condições de formação de um professor autônomo que busca no conhecimento qualificado as possibilidades para renovar e inovar em sua prática educativa (FRANCO e LISITA, 2008, p.43)

Percebemos que a pesquisa-ação tem um caráter formativo-emancipatório, dando “sustentação às concepções que referendam a necessidade e a possibilidade de formação do professor pesquisador” (FRANCO e LISITA, 2008, p.43).

Para que isso ocorra, é necessário a superação das perspectivas técnica e prática³⁶ da pesquisa-ação, para tomar um postura crítica e emancipatória

³⁶ Grundy (1988) define três tipos de forma de investigação e que Franco adapta à pesquisa-ação: a

comprometida com a produção de conhecimento sobre a realidade social e visando a sua transformação. A pesquisa-ação crítica, segundo Carr e Kemmis (apud FRANCO e LISITA, 2008, p.52) é uma “forma de indagação auto-reflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar”. Muitos autores³⁷ ressaltam que há condições básicas para o desenvolvimento da pesquisa-ação, como:

- a) Ser uma pesquisa que integre, formativamente os pesquisadores e os participantes, comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo, ou seja, ela deve emergir da complexidade da práxis,
- b) Ser uma forma de pesquisa que induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação;
- c) Ser uma pesquisa que trabalhe com a complexidade dialética do processo formativo: que implique uma flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo;
- d) Ser uma pesquisa que permita aos professores, em processo da formação: aprender dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas, e que nesse diálogo possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre elas; aprender também a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes da profissão (FRANCO e LISITA, 2008, p.52).

As características acima citadas evidenciam que a pesquisa-ação crítica permite aos participantes muito mais do que a produção de dados e teorias educacionais, proporciona-lhes uma “cognição metateórica sustentada pela reflexão e baseada num contexto sócio-histórico” (KINCHELOE apud FRANCO e LISITA, 2008, p.52).

Ainda nessa linha de criticidade, Pimenta (2005), a partir de duas experiências coordenadas por ela junto a equipes da universidade de São

técnico- científica, a prático-colaborativa e a crítico-emancipatória.

³⁷ Kemmis(1984), Morin (1985), Lavoie, Marquis, Lurin (1986), Franco (2003b), autores citados por Franco (2008).

Paulo e de escolas públicas deste estado³⁸, fala do potencial da pesquisa-ação crítico colaborativa e do seu impacto na formação e atuação docente e seus desdobramentos para políticas públicas de educação.

A pesquisa-ação crítico colaborativa tem sido trabalhada também por Lima (2010)³⁹, cujo projeto fora desenvolvido durante três anos, e dele concretizaram-se três espirais cíclicas, onde foram exploradas as inquietações iniciais e delas surgiram outras categorias de análise que emergiram do contexto.

A pesquisa-ação colaborativa é conceituada como crítica na medida em que o pesquisador tem como função “cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (PIMENTA, 2005, p.17). Assim, passa a surgir uma “cultura de análise das práticas da escola, tendo em vista suas transformações pelos professores, com a colaboração dos pesquisadores da universidade” (PIMENTA, 2005, p.17).

Kemmis e Wilkinson (apud IBIAPINA, 2008) afirmam que

[...] nem todos os teóricos da pesquisa-ação enfatizam esse tipo de investigação enquanto processo colaborativo; alguns defendem que a pesquisa-ação é com frequência processo solitário de auto-reflexão sistemática (KEMMIS e WILKINSON apud IBIAPINA, 2008, p.17).

Ainda sobre essa questão, Ibiapina (2008) destaca a importância do caráter colaborativo, dizendo que

Conforme pensam Kemmis (1986), Desgagné (1997, 2001) [...] a colaboração implica em negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já aprendido, visto que favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum e a comunicação entre pesquisadores e professores (IBIAPINA, 2008, p.17)

³⁸ A primeira pesquisa: A didática na Licenciatura- um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura, realizada no período de 1995/98. A segunda pesquisa, Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores foi desenvolvida no período de 1996 a 2000.

³⁹ Pesquisa Vida e trabalho: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino que resultou principalmente em três dissertações de Mestrado (duas concluídas e uma em andamento), tendo início em 2008 e sendo concluída em 2011.

Ibiapina (2008) fundamentado nos autores citados por ele, defende a ideia de que a pesquisa-ação somente pode ser considerada emancipatória quando é colaborativa.

Enfim, para que a pesquisa-ação possa contribuir efetivamente na formação crítica do professor, é necessário que ela assuma essas duas características fundamentais, crítica e colaborativa, saindo assim da mera descrição e compreensão da realidade partindo para a transformação, “sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática” (PIMENTA, 2005, p.18).

De acordo com Kincheloe (1997), os pesquisadores críticos da ação esforçam-se por descobrir os aspectos sociais dominantes que impedem o professor de emancipar-se e vão em busca de atingir objetivos que tenham efeito contrário, ou seja, uma pesquisa dessa natureza pode, mediante participação consciente dos sujeitos, libertá-los de “mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam sua autoconcepção de sujeitos históricos” (PIMENTA, 2005, p.19).

Uma última consideração a fazer é que a pesquisa-ação crítico colaborativa é semelhante a uma semente que tem o seu tempo necessário para fecundar, transformar-se numa planta e crescer. De acordo com Pimenta (2005) esse tipo de trabalho apresenta resultados visíveis das mudanças que acontecem na prática dos professores ao longo do processo formativo, entretanto, é necessário um tempo para sua implantação e amadurecimento.

4. O PERCURSO EM OITO CENÁRIOS

Neste capítulo, apresentamos itinerário da formação que aconteceu durante os meses de março a outubro de 2010. Tais encontros trabalharam aspectos relacionados à pesquisa e sua relação com a formação docente, evidenciando elementos identitários dos professores e da cultura popular do distrito de Iborepi, imbricados nesse processo.

Contamos dez encontros, incluindo o primeiro contato que foi com um público mais amplo, totalizando em 100 horas aproximadamente, sendo 72 horas presenciais e 28 h de atividades à distância.

O roteiro em cada um deles apresenta uma regularidade do ponto de vista metodológico, embora os recursos utilizados para coletar os dados tenham variado de um para outro, consiste na seguinte subdivisão: introdução, desenvolvimento das atividades, aprendizagens e reflexões, Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa, encaminhamentos e, as impressões da pesquisadora. Tivemos esse cuidado com a metodologia pois,

[...] um processo investigativo exige sempre uma preocupação metodológica que esteja suficientemente amadurecida, de modo que dê suporte para o sujeito não se torne refém do objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes no processo investigativo (PIMENTA, GHEDIN e FRANCO, 2006, p.7).

Para a análise dos dados trazemos os aspectos descritivos e analíticos de cada encontro, apresentando o tema trabalhado, os objetivos, a metodologia, os procedimentos, e por fim, os achados e as reflexões. Retomamos cada encontro buscando refletir sobre os elementos trazidos pelos professores em cada um deles a partir das atividades propostas por nós, das trocas de experiência e dos encaminhamentos sinalizados na avaliação dos professores e que iam delineando as atividades do próximo encontro.

Realizamos uma retrospectiva, partindo do primeiro contato que aconteceu no ano de 2009, por ocasião do encerramento do ciclo da pesquisa

“Práticas de leitura na formação de professores”⁴⁰. No contexto da pesquisa-ação crítico colaborativa este momento é de grande importância porque permite identificar os desejos e caminhos do grupo investigado

A análise desses momentos não aconteceu de forma linear uma vez que algum instrumental utilizado num determinado momento forneceu dados úteis que puderam ser retomados em outros momentos. Seguimos sim a sequência dos encontros por data em que aconteceram, mas foram surgindo novos dados no decorrer da caminhada.

Portanto, este capítulo tem como objetivo analisar as compreensões dos professores acerca da sua formação e prática em pesquisa e os reflexos dessa formação na vida e no trabalho, através dos encontros de formação.

No intuito de realizar um diálogo entre os sujeitos, nas suas falas e escritos, com o referencial teórico estudado, utilizamos as contribuições de Lima (2001, 2010), Lüdke (2001) Pimenta, Ghedin e Franco (2006), Ghedin e Franco (2008), Silva (2010), Demo (2000), Stenhouse (2007) dentre outros.

4.1 Cenário I - A arte como mediadora de aproximação

O primeiro contato aconteceu em outubro de 2009, momento de encerramento do ciclo da pesquisa de Elisangela André da Silva Costa, intitulada “Práticas de leitura na formação de professores”.

A avaliação dessa investigação ocorreu por meio de oficinas, duas relacionadas à corporeidade e uma relacionada à produção de cartões artesanais. A nossa intenção era participar da avaliação para identificação do problema a ser trabalhado por nós.

Inicialmente, pretendíamos apenas fazer uma visita ao grupo e ficar na condição de observador, mas depois resolvemos também oferecer uma oficina de cartão artesanal que teve duração de duas horas e ao final fizemos

⁴⁰ COSTA, Elisangela André da Silva. **Práticas de leitura na formação de professores**. Fortaleza, 2010. Dissertação de Mestrado. 165p.

uma exposição dos cartões confeccionados pelos professores e que podem ser visualizados nas fotos a seguir:

Imagem 1- Cartões artesanais



FONTE: Alves (2009)

Imagem 2- Produzindo cartões



FONTE: Alves (2009)

O principal objetivo era proporcionar uma aproximação do grupo através da arte, outro objetivo era estimular a criatividade com papel para confecção de cartões natalinos. Entretanto, atingiu muito mais que os objetivos propostos, uma vez que os professores foram muito receptivos e puderam naquele instante expressar sentimentos e experiências através de uma das linguagens da arte - a arte visual.

De acordo com (COSTA, 2010, p.129) “essa atividade buscou evidenciar a compreensão de que sensibilidade e criatividade não são aspectos que se restringem à apreciação ou criação de obras de arte, ocupam espaço privilegiado na construção da existência humana.”

Em depoimento prestado, uma das participantes da oficina disse:

P1- Foi muito importante, [...] eu estava na disciplina de artes, eu estava me sentindo com pouco material, a mesma coisa sempre dentro de sala, então abriu um horizonte, trouxe aquela bagadela, aqueles retalhos, aqueles papéis, quando eu decidi que queria a oficina de artes aquilo foi uma luz. A gente aumentou nosso conhecimento e a partir daquele momento a gente viu que tudo poderia ser aproveitado, e foi muito bom. Eu terminei o ano usando o material e achando que qualquer material que a gente usava, qualquer coisa que sobrava era importante [...].

A fala acima revelou que aquele momento foi de grande importância para os professores, pelos conhecimentos adquiridos. Entretanto, foi mais significativo para a pesquisadora porque à medida que íamos criando os cartões, a interação entre o grupo e a pesquisadora ia acontecendo, uma aproximação com aqueles que viriam a ser sujeitos da pesquisa, proporcionando assim, uma abertura ao diálogo entre as duas partes sobre as necessidades de sala de aula apresentadas pelos professores.

Para Freire (1996) a experiência da abertura é fundamental na profissão docente, ela diminui a distância entre o sujeito e a realidade,

[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto de relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p.86).

Esse movimento de abertura também é muito necessário ao pesquisador que precisa estabelecer um constante diálogo com os envolvidos na pesquisa e toda a realidade que o cerca. Só assim, poderá perceber o que há por trás não dito, ou seja, a percepção dos gestos, atitudes, às vezes dizem mais que palavras .

4.1.1 Entre encontros e despedidas: primeiros encaminhamentos da próxima espiral cíclica

No dia seguinte, fomos ao Sítio Passagem de Pedra⁴¹ para realizarmos a avaliação deste ciclo da investigação, foi um dia de trazer à memória muitas lembranças, entre sentimentos, emoções, aprendizagens e anseios para a continuação da espiral cíclica. Foi também um momento de despedidas pois, terminada a coleta de dados, Elisangela iria agora sistematizá-los e isso exigia um certo afastamento do campo. E por fim, foi um momento de incertezas, uma vez que os professores não sabiam qual seria o rumo da próxima espiral

⁴¹ O Sítio Passagem de Pedras é pertencente ao território do Iborepi- distrito de Lavras da Mangabeira, onde fica localizada uma creche denominada de Tia Lourdes.

da pesquisa, entretanto pistas já sinalizavam para uma nova temática, e um dos encaminhamentos evidenciados foi:

Fica encaminhada, de acordo com as avaliações e necessidades levantadas pelo grupo, a necessidade de retomar na próxima espiral da pesquisa as habilidades trabalhadas no decorrer destes dois anos: a escrita e a leitura. Assim, fica definido pelo grupo de professores o foco da pesquisa em 2010 (COSTA, 2010, p.129).

Diante das evidências, a partir das falas dos professores e da constatação da pesquisadora Elisangela, percebemos muitas necessidades daqueles sujeitos que já haviam trabalhado com leitura e escrita.

De acordo com Galiazzi (2001, p.52) “o exercício da escrita, ao facilitar a percepção das lacunas existentes no pensamento do autor, dá movimento à pesquisa porque encaminha para a necessidade de leitura.” Esse é o movimento da espiral cíclica, escrita, leitura, pesquisa que por sua vez recomeça novamente. Portanto, era necessário trabalhar algo que viesse aliar a leitura e a escrita, desenvolvendo um trabalho que levasse os professores a aprenderem a buscar o conhecimento, e assim, escrever sobre o que leram, ler e compreender o que outros escreveram, investigar e a partir de suas observações e análises de tudo isso construir seu próprio conhecimento, porque “conhecer significa também produzir novos conhecimentos”(PIMENTA, GHEDIN E FRANCO, 2006, p.7).

Após o seminário de encerramento, chegamos à conclusão de que a nossa investigação seria desenvolvida em Iborepi e estaria direcionada para algo relacionado com o próprio ato de pesquisar.

As primeiras impressões que ficaram dos professores do Iborepi foi de que era um grupo carente de formação, aberto à aprendizagem e ao diálogo, além da disposição que apresentavam para participar da pesquisa e manifestaram o desejo de que continuasse o trabalho que já estava sendo realizado naquela localidade, campo propício ao desenvolvimento de uma pesquisa ação crítico colaborativa.

Retornamos à Fortaleza e fizemos os ajustes necessários ao nosso projeto de pesquisa para apresentá-lo ao grupo no início do período letivo de 2010 e solicitarmos mais sugestões.

4.2.Cenário II - A utopia da organização

4.2.1 Primeiro encontro de formação

Introdução

O primeiro encontro foi para discutir com o grupo a proposta de trabalho, aconteceu no dia cinco de março de 2010. Nele pusemos em discussão as propostas com base na observação feita no encontro anterior e, realizamos a inscrição dos professores.

Chegado o momento da reunião, os professores, que já participaram das outras duas pesquisas desenvolvidas na escola, já estavam informados anteriormente do que a nossa presença no local significava, desde encontro em outubro de 2009, portanto, só restava discutir propostas de temáticas, combinarmos datas e fecharmos alguns pormenores .

Ficaram cientes de que só seria interessante participar efetivamente desta pesquisa, quem já participou das outras duas⁴², pois os resultados da grande pesquisa⁴³ dependiam desse processo cíclico, assim como afirma Kemmis (apud IBIAPINA, 2008, p. 13) para não esquecermos que “essa perspectiva de pesquisa necessita da organização de ciclos de planejamento”.

Chegamos a um acordo quanto ao tema a ser refletido e quanto aos dias de formação, determinamos que as formações seriam mensais, iniciando às

⁴²Critério escolhido pela necessidade de observar os resultados da grande pesquisa desenvolvida pela Dr^a Maria Socorro Lucena Lima, pois na escola havia professores temporários que estavam chegando naquele período que não haviam participado das anteriores. Esse fato não significava exclusão porque os outros poderiam participar como ouvintes, mas não para efeito de coleta de dados.

sextas durante o turno da noite e terminando aos sábados.⁴⁴ Todos foram de acordo, e alguns dos professores que estavam na reunião, embora tivessem participado das duas formações anteriores disseram da sua impossibilidade de participar desta por motivos pessoais.

A proposta era que no decorrer da caminhada os professores desenvolveriam um trabalho de investigação, cuja temática seria escolhida por eles, e ao final, apresentariam o resultado em forma de texto dissertativo. Para que isso ocorresse, daríamos acompanhamento presencial, em momentos paralelos aos encontros e por email.

Fizeram suas inscrições, preencheram o termo de consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagens⁴⁵, abrimos espaço para que pudessem retirar algumas dúvidas, os professores responderam um questionário com algumas perguntas sobre pesquisa, em seguida terminamos a reunião. Deixamos o primeiro encontro de formação agendado para o mês de abril.

Desenvolvimento das atividades

Na ocasião desse encontro, fizemos um levantamento de dados para efeito de sondagem a fim de construir uma primeira compreensão de pesquisa dos professores, eles responderam em poucas linhas um questionário de cinco perguntas subjetivas sobre o assunto⁴⁶. Neste tópico trabalharemos alguns aspectos que despertaram mais a nossa atenção.

a) Definição do termo pesquisa

⁴⁴ Agendamos todos os encontros do ano 2010. Estes dias poderiam eram flexíveis, portanto, poderíamos pegar feriados. Entretanto, fizemos o possível para cumpri-los à risca, pois não poderíamos fazer os encontros em dias letivos para não causar danos à rotina dos professores e nem queríamos pegar feriados para não prejudicá-los na sua rotina pessoal.

⁴⁵ Cf. apêndices nº 3 e 4.

⁴⁶ Cf. Apêndice número 5. Ressaltamos que as questões só foram respondidas por seis professoras, uma delas só entrou a partir do segundo encontro (P3).

Quando pedimos aos professores que definissem o termo pesquisa, percebemos que, nas respostas dos investigados predominaram algumas características como: investigação, sistematicidade, busca de conhecimentos, metodologia e aproximação com a realidade.

P1- É investigação algo minucioso e sistemático, para descobrir fatos relativos ao conhecimento.

P2- Estimular uma metodologia concreta que passa pela ação reflexão sobre a prática de ensino, e mais do que tudo, viver e conviver com as descobertas.

P4- Uma forma detalhada de falar sobre alguma coisa.

P5- Pesquisa é o recolhimento de argumentos sobre determinado assunto. É então, apreendimento de várias informações [...] e vê-las como modo de investigação.

P6- É uma atividade que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos.

P7- Como um processo na busca de novos conhecimentos.

Sintetizando as falas das professoras deduzimos que as professoras deixam margem a pensar que não desconhecem o significado da palavra, pois reconhecem características pertinentes ao termo, quando afirmam que a pesquisa é uma investigação detalhada, minuciosa, traz novos conhecimentos permitindo uma aproximação com a realidade.

Quando falamos do ato de pesquisar, geralmente associamos à aquisição de novos conhecimentos, porém, Demo (2000) afirma que dentro do princípio educativo a pesquisa produz meios para alcançar a educação emancipatória, a fim de gerar o questionamento sistemático e crítico. Portanto, na visão do autor, educar e construir conhecimento se aproximam, podendo em alguns momentos se coincidir, porém, é preciso cuidar para “que não se mistifique a construção de conhecimentos, que é apenas o meio” (DEMO, 2000, p. 33).

Nas definições das professoras aparece também a “apreensão de informações”, não podemos descartar que ela necessite da busca e retenção de informações, mas sabemos que pesquisar vai além disso. Para Demo (2006) pesquisar é especular, buscar, inquirir, questionar e conhecer, por isso a importância da teoria.

Analisando as respostas, muito embora utilizem termos pertinentes ao definir o termo, as definições parecem confusas, falta clareza na compreensão do todo. A visão que têm de pesquisa, é de pesquisa bibliográfica sobre determinado assunto, bem como trabalhos em sala de aula. Rausch e Schroeder advertem que

[...] O uso indiscriminado do termo pesquisa vem sendo comprometido seriamente, causando distorções a respeito de sua real finalidade. Em vários níveis da educação, tem-se usado a pesquisa de maneira errônea, o que compromete o verdadeiro objetivo da pesquisa. Pede-se que se pesquise sobre determinado assunto, e a consulta é feita em alguns livros ou encartes, fazendo apenas uma cópia do que já foi pesquisado (RAUSCH e SCHROEDER, 2009, p.504)

De acordo com Lüdke (2001), esse tipo de coleta desenvolvido na escola contribui para despertar nos alunos a curiosidade, mas se distancia da elaboração de uma verdadeira pesquisa, resumindo-se apenas a uma atividade de consulta.

Falta-lhes, portanto, a compreensão do significado do que vem a ser postura investigativa ou seja, educar o olhar para ler atentamente à realidade, Ghedhin e Franco falam da necessidade de educar o olhar para ler o mundo em suas múltiplas representações. De acordo com os autores,

Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que “ver” as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam [...] a educação do olhar cobra a percepção das múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas. Para que isso seja possível [...] é preciso aprender a “penetrar” no real para compreendê-lo em sua radicalidade ontológica, epistêmica e metodológica. (GHEDHIN E FRANCO, 2008, p.73).

O olhar do investigador é aquele que vai além do que está explícito, óbvio, visível, significa um movimento de percepção do objeto para poder interpretá-lo. Mas para isso é necessário o “querer ver”, pois, o olhar daquele que quer ver é o mesmo daquele que quer saber e pensar. Assim, “a necessidade de ver constitui um desejo que vai formando o que o sujeito é”

(GHEDIN E FRANCO, 2008, p.76).

b) Experiência com pesquisa

Quando perguntamos sobre a experiência de pesquisa, duas professoras disseram que nunca fizeram trabalhos dessa natureza (P5, P7).

Uma professora citou um trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos sobre a história de como as famílias chegaram ao Iborepi para a produção de textos literários (P6). Acrescentando que,

P6- Na escola junto com os alunos do 9º ano descobrimos como as famílias chegaram ao nosso lugar ou que forma e como foi a sua chegada e quais as dificuldades que passaram [...]

As outras disseram que tinham feito trabalhos dessa natureza devido às exigências no Ensino Superior, trabalhos de monografias (P1, P4), na graduação, como exigência da graduação, ou artigo científico (P2) por ocasião da pós-graduação.

Portanto, concluímos que as representações que as professoras têm de pesquisa são aquelas ligadas à sua formação inicial ou ainda à pós-graduação quando se aprofunda ainda mais o que se investigou numa graduação.

Vale lembrar que a multiplicação de cursos de graduação agravam a situação da pesquisa, quando muitos deles não se preocupam com a iniciação científica dos acadêmicos e muito menos estão interessados em proporcionar uma formação teórica substancial que dê a esses alunos o conhecimento básico que têm direito de saber. Isto decorre também da carga horária ser mínima fazendo com que sejam retiradas disciplinas fundamentais para a aprendizagem dos acadêmicos. Consequentemente, os trabalhos de conclusão de curso são aligeirados e mau orientados.

c) Importância da pesquisa na Educação Básica

A literatura específica e até a legislação relativa à formação de professores já admitem a importância da pesquisa na preparação e no trabalho do professor (LÜDKE apud ANDRÉ, 2001, p. 30). Esse reconhecimento também pode ser percebido nas respostas das professoras.

Quando perguntamos se elas consideravam importante pesquisar na Educação Básica, todas reconheceram a importância que a pesquisa tem para o professor. Isso fica claro quando afirmam que a pesquisa dá a oportunidade de ampliar conhecimentos (P4), uma vez que através dela o professor se coloca na condição de aprendiz, “é pela pesquisa que o professor pode aprender mais” (P5).

As professoras creditam que a pesquisa é essencialmente relevante para o trabalho docente, mas outras consideram que também é importante para os alunos da Educação Básica pois ela permite “ampliar os conhecimentos, e subsídios para melhorar aprendizado dos educandos” (P1). A investigação permite “transformar a sala de aula em um espaço significativo de aprendizagem, para que os educandos possam viver em um mundo contemporâneo, sem perder de vista a realidade cultural que eles vivem” (P2).

Afirmaram ainda que a pesquisa deve existir na Educação Básica porque “todo o nosso conhecimento mais profundo é adquirido quando estamos na escola. Pois é nela que fazemos atividades relativas a fontes de pesquisa” (P5).

Muito embora haja o reconhecimento de que a pesquisa deve existir na Educação Básica, percebemos contradição quando somente uma professora citou um trabalho de investigação que desenvolveu com seus alunos, mesmo que todas reconheçam a importância que há em pesquisar na Educação Básica.

d) Possibilidade de conciliar ensino e pesquisa

Quando indagamos sobre a possibilidade de conciliar o ensino e a

pesquisa, a maioria dos professores afirmaram que é possível desenvolver pesquisa enquanto se está na sala de aula, mesmo reconhecendo que dá muito trabalho (P4) e requer muito tempo (P1). Disseram que é possível conciliar trazendo suas justificativas para a questão do trabalho docente, quando afirmam que “ estamos sempre pesquisando para melhorar a nossa prática pedagógica.” (P1), ou que desenvolve competência (P2).

Outras duas ressaltam a condição de aprendiz, o professor está sempre ensinando e aprendendo ao mesmo tempo (P7) e que a pesquisa permite ao professor desenvolver várias atividades com os alunos (P6).

Somente uma professora disse não ser possível uma vez que o fator tempo é determinante quando se tem que desenvolver pesquisa,

P5- Não. Deve-se achar tempo para tudo, inclusive na pesquisa que exige uma série concentração de informações que requer tempo a ser assimilada.

Analisando o que as professoras disseram, a maioria das respostas apontam positivamente para a possibilidade de conciliação: ensino e pesquisa, mesmo que isso seja difícil. Enquanto, uma delas acredita que as dificuldades, principalmente o tempo, impede o professor da Educação Básica de fazê-la, o ensino também requer muito tempo e dedicação, além do que “as professoras” não têm somente as atividades da escola para fazer, elas têm muitos afazeres domésticos e ainda têm de encontrar tempo para a família.

Entretanto, vimos que, mesmo acreditando ser possível pesquisar e ensinar ao mesmo tempo, todas elas apontaram uma série de dificuldades que impedem o professor da Educação Básica de desenvolver trabalhos de investigação, vejamos no item a seguir.

Entre os teóricos, esse embate sobre a possibilidade do ensino com pesquisa também é presente. Uns defendem a separação das duas coisas, dizendo que não é possível ao professor ser pesquisador, e outros contradizem esse ponto de vista dizendo que ambos não se excluem.

e) Reconhecendo as dificuldades

Quando foram questionados se o professor da Educação Básica pesquisava, pedimos que justificassem sua resposta, cinco professoras disseram que o professor da Educação Básica não pesquisava e atribuíram a diversos fatores.

O primeiro fator foi o tempo (P1; P6), mais uma vez aparece como evidência a falta dele para se desenvolver a atividade investigativa. É uma realidade, pois, como já foi comentado anteriormente, a maioria das professoras são casadas, e têm que conciliar o trabalho, a família e o estudo, visto que ainda estão estudando, umas fazendo pós-graduação e outras ainda na tentativa de conseguir uma formação inicial, o que não se constitui numa tarefa fácil. É necessário qualificar-se, pois de acordo com Lima

Em momentos de desemprego estrutural, como o vivenciado pela sociedade hoje, que dá margem a ameaças constantes e ao consentimento dos trabalhadores frente às exigências capitalistas – a qualificação se torna cada vez mais um elemento de seletividade (LIMA, 2008, p.26).

O segundo elemento de destaque foi pelo professor não ter fonte de pesquisa e falta de interesse (P6). Sabemos que em municípios pequenos quando muito o professor tem uma biblioteca municipal à sua disposição para buscar informações, muito embora hoje, já tenhamos algumas escolas municipais que contam com o laboratório de informática. Entretanto, muitas vezes não há manutenção e noutras vezes, o professor não sabe como utilizar este recurso ou não tem o auxílio de pessoas que dominem conhecimentos de informática e sites fidedignos de fontes de pesquisa, portanto, acabam por desinteressar-se.

O terceiro fator determinante foi comodismo e medo (P4) quando dizem que os professores “não se preocupam com a qualidade de ensino e criam resistência à metodologia organizada, como é o fato da pesquisa, limitando-se ao uso dos livros didáticos”(P2), o que remete também à falta de interesse, como já foi relacionado acima.

Para Demo (2006), é comum encontrar professores do Ensino Fundamental E Médio, que apenas ensinam, ou seja, estudam só para aquela determinada tarefa, adquirem um pouco de conhecimento e depois transmitem aos alunos. Esses professores que só ensinam, ou é porque não dominam métodos de pesquisa ou é porque vêem a ciência como algo dado, passa a sua carreira imitando e reproduzindo o que aprendeu no período de formação. Entretanto, não podemos deixar de observar que se os professores não investigam, nem sempre isto está associado ao não querer simplesmente.

O quarto fator elencado foi a falta de oportunidade de saber como se trabalhar com o método científico ou despreparo (P7); ou atribuem ainda, à dificuldade que o próprio ato de investigar traz consigo, dizendo que “investigar não é fácil precisa primeiro querer depois ser insistente para se ter um resultado e nem sempre os resultados são satisfatórios” (P4).

A constatação acima é muito comum, porque quando se trata de realizar pesquisa o que os professores trazem de bagagem, na maioria das vezes, é a sua prática, que não deve ser desconsiderada. Encontram dificuldades de sistematizar a prática, refletir sobre ela e transformá-la em teoria.

De acordo com Rausch e Chroeder (2009) “ensino e pesquisa são realmente atividades complexas, que exigem do professor conhecimentos, habilidades e atitudes” (RAUSCH e SCHROEDER, 2009, p. 509). As autoras reforçam dizendo que a tarefa cotidiana do professor, exige a tomada de decisões imediatas, improvisadas e que muitas vezes nem sobram tempo e espaço para a realização de uma pesquisa.

Aprendizagens e reflexões

O primeiro encontro de formação nos fez compreender que, muito embora não seja recente a discussão sobre pesquisa, ainda existem muitas lacunas na cabeça das pessoas do que realmente vem a ser essa atividade. Essa é uma realidade visível, principalmente quando se trata de Educação Básica.

Primeiramente, ao conceberem o termo, notamos algumas desconexões entre palavras, na tentativa de acertar, são vocábulos pertencentes ao campo semântico de pesquisa, entretanto, não deixam uma definição clara. Tanto é verdade que, ao interrogarmos as nossas professoras sobre experiência com pesquisa, as respostas não parecem fazer distinção entre trabalhos escolares, por mais elaborados que sejam, dos trabalhos de pesquisa efetivamente científica. Isto é uma das consequências da nossa formação que não proporciona o contato com a atividade de pesquisa. Entretanto, vale lembrar que na própria literatura sobre professor pesquisador, somente encontramos uma definição de pesquisa elaborada por Beilerott (2001).

Os primeiros contatos que os professores de Educação Básica têm com pesquisa são em atividades ligadas aos cursos de graduação e pós-graduação, e isso no final do curso, poucos são os universitários que têm oportunidades de serem bolsistas de iniciação científica. Toca em um dos argumentos das professoras, quando afirma que o fato de não pesquisar se atribui à falta de oportunidade ou condições objetivas favoráveis para que ela aconteça.

Em relação à estrutura desfavorável à investigação a partir das conclusões da pesquisa de Costa (2010) sobre práticas de leitura, vimos que os professores investigados “trilharam um caminho difícil na constituição de si mesmos enquanto leitores” (COSTA, 2010, p.151) o que implica na transposição desses limites para as práticas profissionais, portanto, sabendo que a pesquisa está intrinsecamente ligada à leitura e à escrita, não só como capacidades básicas, mas transcendendo essa condição, logo inferimos que os nossos professores teriam necessidade de formação em pesquisa, mas que isso se constituiria num desafio. A partir do momento em que podemos utilizar a leitura e a escrita para ampliarmos a nossa forma de ver o mundo, o homem e a educação, já se pressupõe que somos capazes de produzir conhecimentos novos e tentar intervir nesta realidade, transformando-a.

Tínhamos consciência de que não seria um trabalho dos mais simples, entretanto, o desafio estava lançado, mas não foi motivo de recuo, visto que observamos nos olhares daquelas professoras o desejo em mergulhar neste rio e não saírem as mesmas, como diria Heráclito na sua lei do Devir.

Sabíamos que teriam a coragem de voltar o olhar sobre si, sobre sua formação e sua prática, num movimento de reflexão provocada nos encontros, a fim de trazer mudanças. De acordo com Mizukami e colaboradores uma das características da pesquisa-ação colaborativa é a que ela tem o potencial de provocar o desenvolvimento profissional por meio da reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas.

Identidade com a pesquisa-ação crítico-colaborativa

Kemmis (apud IBIAPINA, 2008) recomenda que para trabalhar na perspectiva da pesquisa-ação, é necessário considerar algumas recomendações, das quais citaremos quatro:

- Organizar levantamentos iniciais de informações, identificando as pessoas interessadas em participar da investigação. Negociar com os interessados o tempo disponível para os encontros e sessões de reflexão.
- Começar o trabalho mesmo que o grupo seja pequeno. Permitir, sempre, que outros interessados possam também se inserir no estudo quando os tópicos que serão discutidos lhes interessem.
- Iniciar a pesquisa oferecendo condições para que as pessoas possam aprender a colaborar e a pesquisar na ação.
- Elaborar cronograma de trabalho, prevendo tempo disponível para que as pessoas possam construir os dados, refletir, informar e refletir os resultados para o grupo de trabalho e para a comunidade científica (KEMMIS apud IBIAPINA, 2008, p.13).

Essas sugestões dadas pelo autor nos fazem perceber as características que identificam as atividades desenvolvidas com o aspecto colaborativo da pesquisa-ação. A primeira delas foi a necessidade de conhecermos o grupo, identificarmos os sujeitos interessados e em seguida a problemática a ser trabalhada.

A elaboração do cronograma, devido ao restrito tempo das professoras e o planejamento, foi realizado por todos nós, o que nos permite afirmar que essa investigação estava se constituindo cada vez mais como colaborativa.

Encaminhamentos

Decidimos no coletivo que iríamos continuar a estratégia utilizada pelas pesquisadoras dos ciclos anteriores, que era o uso dos filmes, músicas e outros gêneros de textos para reflexão, que nos fizessem pensar sobre questões educacionais atuais e sobre pesquisa, no sentido mais de provocar a mente a refletir.

Levamos como solicitação do grupo para o próximo encontro, um texto que proporcionasse o conhecimento mais aprofundado do que viria a ser pesquisa e os principais tipos desenvolvidos na educação.

Impressões da pesquisadora

Das impressões deixadas queremos destacar primeiramente o trajeto que percorremos para chegar até o Iborepi. O acesso até essa localidade só acontece ou por meio de transportes particulares ou através do transporte escolar. São doze quilômetros de estrada carroçal a serem percorridos, após os quase 450 quilômetros de fortaleza a Lavras da Mangabeira.

Enquanto nos transportavam, os condutores nos contavam muitas histórias de como era a vida naquela comunidade. Todas as pessoas nos aguardavam, é uma comunidade muito acolhedora, ficavam todo tempo se entreolhando e se interrogando o que estávamos fazendo ali naquele lugar. Olhares curiosos, pessoas receptivas, lugar ainda desconhecido!

Não há hotéis neste lugar, as pessoas nos acolhem em suas casas ou nos emprestam lugares pra ficar. Então, ficamos na casa da coordenadora da escola, que prontamente nos convidou para dormir lá. À noite, as pessoas têm o hábito de se reunirem nas calçadas. As conversas revelaram suas dificuldades, da luta diária, da falta de chuva e de água.

Ao encontrarmos com os professores, estávamos com sentimento de expectativa e de muitas interrogações, pois ali teria início uma longa caminhada. No entanto, ao final de tudo, percebemos que eles ficaram

satisfeitos com a conversa e motivados a iniciar os trabalhos, deram várias sugestões, tomamos nota de todas. Embora soubessem que teriam muito a fazer, sentiam-se motivados a realizar mudanças, nas suas vidas, na escola e na comunidade.

Das últimas impressões que tiramos neste dia, deixamos aqui registrado por meio de fragmentos do diário de bordo

DB 2- Já deixei um pouco de mim no Iborepi, e já trouxe um pouco daquelas pessoas com quem aprendi muitas coisas. Coisas do sertão, coisas da seca, coisas da vida !

Sáímos felizes com o resultado do primeiro encontro e cheias de ideias para dar os primeiros passos em busca de desenvolver um trabalho de investigação significativo, que não fosse apenas mais uma a preencher as prateleiras da biblioteca, mas para contribuir na formação e na prática em pesquisa daqueles professores.

4.3 Cenário III – Quem somos?

Neste momento, falaremos do segundo e terceiro encontros de formação, que aconteceram nos dias 23 e 24 de abril de 2010.

4.3.1 Segundo encontro de formação

Introdução

Este encontro aconteceu na sexta a noite, dia 23 de abril de 2010. Decidimos que as atividades aconteceriam na escola, pois o número de alunos da noite é muito pequeno e o ambiente era propício.

Desenvolvimento das atividades

Procuramos o melhor espaço da escola para realizar o encontro junto com as professoras que lá estavam, que eram em número de cinco, pois faltava uma⁴⁷. Ao iniciarmos, a outra professora chegou. Então continuamos com a dinâmica das qualidades que consistiu em colar um papel nas costas de cada uma e pedir que todas elas escrevessem as qualidades que achassem que a colega teria, elas deveriam escrever em todas.

Imagem 3: Dinâmica



FONTE: Alves (2010)

Imagem 4: Apresentação



FONTE: Alves (2010)

Após acontecer isso, elas deveriam ficar em dupla, retirar o papel da colega, apresentar uma a outra, falando de informações sobre características pessoais, profissionais e escolhessem uma daquelas qualidades que identificasse mais a pessoa. Feito isso, cada uma delas recebeu o seu papel de volta, colocamos a música “caçador de mim”⁴⁸ cuja letra diz

Por tanto amor
por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz

⁴⁷ Inicialmente só tínhamos como participantes, seis professoras, somente após o segundo encontro de formação que entrou mais uma, totalizando sete investigadas.

⁴⁸ Caçador de Mim (1981) uma composição de Luiz Carlos Sá e Sergio Magrão, cantada por Milton Nascimento.

Manso ou feroz
 Eu, caçador de mim...
 Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim...
 Nada a temer
 Senão o correr da luta
 Nada a fazer
 Senão esquecer o medo...
 Abrir o peito
 À força numa procura
 Fugir às armadilhas
 Da mata escura...
 Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir
 O que me faz sentir
 Eu, caçador de mim.

Após a execução da música, pedimos que elas lessem as qualidades que lhes deram e ficassem atentas à letra da música, para que no final pudessem falar de si mesmas.

Depois recitamos o poema: quem sou? E então cada uma começou a falar mais ainda de si.

QUEM SOU EU?

Quem sou eu além daquele que fui?
 Perdido entre florestas e sombras de ilusão
 Guiado por pequenos passos invisíveis de amor
 Jogado aos chutes pelo ódio do opressor
 Salvo pelas mãos delicadas de anjos
 Reerguido, mais forte, redimido,
 Anjos salvei
 Por justiça lutei
 E o amor novamente busquei

 Quem sou além daquele que quero ser?
 Puro, sábio e de espírito em paz
 Justo, mesmo que por um instante,
 Forte, mesmo sem músculos,
 E corajoso o suficiente para dizer “tenho medo”

Mas quem sou eu além daquele que aqui está?
 Sou vários, menos este.
 O que aqui estava, jamais está
 E jamais estará
 Sou eu o que fui e cada vez mais o que quero ser
 Mudo, caio, ergo, sumo, apareço, bato, apanho, odeio, amo...
 Mas no momento seguinte será diferente
 Posso estar no caminho da perfeição
 Cheio de imperfeições
 Sou o que você vê...
 Ou o que quero mostrar.
 Mas se olhar por mais de um segundo,
 Verá vários “eus”,
 Eu o que fui, eu o que sou e eu o que serei.

Christian Gurtner (<http://www.escribacafe.com/quem-sou-eu/>)

O objetivo era fazer um movimento de reflexão interior, e depois trazer isso para o grupo, ou seja, procurar a identidade pessoal e do grupo por acreditarmos que a compreensão do professor como pessoa evidencia características de nossa identidade pessoal que se encontram impressas em nossa identidade profissional (NÓVOA, 1995).

Proporcionar este momento para as professoras falarem foi muito importante, porque,

À medida que as personagens falam, se expressam, exprimem sentimentos, olham para si e querem perceber-se, vão surgindo ao pesquisador as questões de papéis sociais, de identidade, da busca do existencial, bem como as do querer ser, da emancipação, da autonomia (GHEDIN E FRANCO, 2008, p.64).

Após esse momento de reflexão, trouxemos um instrumental⁴⁹ que consistia num quadro pra elas preencherem rapidamente sobre indagações que já fizeram na vida, na escola e no trabalho. O quadro ainda trazia uma divisão sobre indagações na infância, da adolescência e vida adulta. O objetivo era trazer à memória os tipos de indagações que faziam nestas fases que estivessem relacionados aos diversos momentos vivenciados na escola ou no trabalho, para lembrar que toda e qualquer investigação nasce de questionamentos, problematizações sobre um determinado tema.

⁴⁹ Instrumental 02; Cf. apêndice nº 06.

Como atividade a distância deixamos um instrumental⁵⁰ semelhante ao quadro, só que elas iriam escrever em forma de texto sobre sua vida de investigador, contando histórias de investigações na vida, no trabalho e na escola. O objetivo era além de exercitar a escrita, retomando os estudos da pesquisa de Manuela Grangeiro, além de descobrir mais elementos para reflexão. Em seguida fizemos a leitura e discussão do texto: o que é investigar?⁵¹, discutimos e encerramos a noite.

Sobre as indagações na vida, na escola e no trabalho e as experiências de investigações, os resultados apresentaram uma diversidade de questões e de histórias, e apontaram para elementos socioculturais que permearam a infância e adolescência das professoras, também percebemos elementos do fazer docente, da escola, trabalharemos agora o que mais se sobressaiu.

Algumas falas reportam à infância como significado de pureza (P1,P2), aquele ser a quem não são permitidas determinadas coisas, conversas ou participar da vida adulta. Sabemos que o conceito de infância diferenciando-se de criança, remonta ao início da idade moderna com Phillipe Ariès⁵², pois na Idade Média as crianças, por vezes, participavam de atividades e festas dos adultos.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÉS, 1989, p. 157).

O autor destaca o sentimento de infância ou consciência da particularidade infantil, quando a criança não pode estar onde os adultos estão,

⁵⁰ (Instrumental 03; Cf. Apêndice nº 07.

⁵¹ Texto elaborado pela autora.

⁵² Philippe Ariès (Blois, 21 de julho de 1914 – Paris, 8 de fevereiro de 1984) foi um importante historiador e medievalista francês da família e infância, no estilo de Georges Duby. Ariès escreveu vários livros sobre a vida diária comum. No seu trabalho “A história Social da Criança e da Família”, Ariès demonstra que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade.

o sentimento de inoscência, havia muita disciplina moral e castigos, os adultos mandavam as crianças se retirarem quando estavam conversando. Esse sentimento aparece nas falas das professoras quando falam de suas indagações na infância.

P1- Por que os mais velhos falavam baixo quando viam uma criança se aproximar?

P2- A leitura diária, revistas da época, como fonte de conhecimento e o saber além da idade, sendo precoce, principalmente quando o assunto é sexo.

As professoras comentaram que os livros da escola não traziam nada do que trazem os de hoje, como gravuras do corpo humano nos livros de ciências, isto era um “pecado”. Na escola não se ouvia falar em educação sexual no Ensino Fundamental, nem crianças, nem adolescentes deviam saber dessas coisas.

Hoje as crianças são diferentes daquelas de poucas décadas atrás. Hoje ela tem mais liberdade, alguns elementos levam à valorização da cidadania da criança como um ser frágil que necessita de carinho, pois, “criança e infância são coletivos interconectados com seus contextos, com sua cultura, com sua história (REDIN; REDIN & MÜLLER, 2007, p.11). Encontramos isto bem claro na legislação, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e isso deve também ser compreendido pelo professor na escola .

As lembranças de adolescência também apresentam o fator liberdade como algo que lhes faltava

P1- Porque os pais eram difícil deixar os filhos saírem de casa ? A falta de liberdade.

P2- A aventura de viver em grupos tais como: grupos de jovens da igreja, grupos de teatro, etc [...]

Percebemos que o simples fato de participar de um grupo, mesmo que seja da igreja, já representava uma aventura. Ainda dentro dessa temática, algumas indagações a questões religiosas que era um elemento cultural muito forte, quando crianças se perguntavam “qual a importância da primeira

comunhão, porque Deus castigava?” (P2) ou “Como era ser anjo nas coroações?” (P6).

De acordo com Grangeiro (2009), há um forte elo de ligação das pessoas do Iborepi com a igreja, “onde 90% da população é ligada a uma religião forte e com influência inclusive social junto aos que lá residem” (GRANGEIRO, 2009, p.136), a autora reforça com alguns escritos dos sujeitos por ela investigados que essa ligação se dá principalmente com a igreja católica.

Trazemos um dos fragmentos do diário de uma de suas investigadas que levam a afirmação acima. Lembramos que os sujeitos investigados nesta pesquisa, foram também sujeitos das outras duas anteriores.

Agradeço a Deus por ter me concedido a graça de ser uma educadora, pois assim, posso ajudar os jovens a descobrirem os seus ideais, irem em busca dos seus ideais, irem em busca dos seus objetivos e realizarem os seus sonhos. (Palmeira). (GRANGEIRO, 2009, p.136)

Outros questionamentos que valem à pena ser ressaltados dizem respeito às origens da família, de pessoas da comunidade, de Iborepi, dos sítios que pertencem ao Distrito, ou ainda referentes a problemas vivenciados pela comunidade local.

P4- Indagações sobre minha família. Os nomes dos meus antecedentes (avós, bisavós e tataravós). Datas de aniversário da família (mãe, pai, e irmão). Hoje procuro investigar um pouco da minha vida e de meus antepassados. Um pouco da história dos meus familiares, ou seja, quem foram os meus bisavós e tataravós, entre outras coisas. A origem do meu nome.

P6- Perguntas sobre a história da minha família. A vida na família. (...) como as famílias dos alunos chegaram ao nosso distrito.

P5- Pesquisa sobre o Boqueirão.

P6- A história das pessoas mais velhas da comunidade.

P3- (...) enfocando o nosso próprio lugar. As vivências que tivemos, neste lugar.

As falas das professoras revelam um grande apego ao lugar em que moram, o que as impulsionavam a falar muitas coisas que gostariam de saber

sobre o Distrito Iborepi, descobrir origem de famílias, de pessoas mais velhas, enfim, às origens do lugar. Sobre os problemas enfrentados pela comunidade, uma das professoras citou a violência, e falou que a escola tem um papel importante no enfrentamento contra essa problemática social,

P2 - É interessante quando nos deparamos com os problemas sociais e iniciamos uma curiosidade e inúmeras interrogações dos “por quês”? [...] da violência no Distrito Iborepi. Aconteceram diversos casos alguns inesquecíveis, sabemos de familiares na comunidade que sofreram e sofrem até hoje por ter perdido parentes de forma trágica [...]

A professora ainda reforça que essa é uma reflexão que devido a um trabalho desenvolvido com a participação da escola no combate à violência do Iborepi, e afirma que “hoje completam doze anos sem nenhum ato violento nesta comunidade (P2). A violência é algo mais visível e frequente nas grandes cidades, entretanto, é observável também nas pequenas cidades e vilas. Os casos mais frequentes no Iborepi, segundo as professoras, são de assassinatos, brigas.

Outros indícios apontam para questões relacionadas à avaliação, aos valores que estão arraigados nela.

P1- Os tipos de avaliações que podemos fazer com os nossos educandos. Como professora há muito tempo, resolvi investigar a importância da avaliação institucional. Sempre pensei que avaliar só o educando tivesse apenas o objetivo de indicar os alunos que compreenderam ou não o conteúdo dado, na realidade a mesma devia ser entendida como um processo diagnóstico que mostra o conhecimento produzido pelos alunos os novos passos a percorrer.

Estendendo a discussão, trouxeram indagações relacionadas à aprendizagem dos alunos, quando expressaram sua preocupação com o processo ensino-aprendizagem (P3), ou quando dizem que as crianças do local sentem muita dificuldade na hora de aprender (P5), ou se interrogam o porquê dos alunos de hoje não aprendem mesmo tendo tantas oportunidades?” (P1).

Sabemos que esta é uma questão muito delicada e complexa, e que os questionamentos acima, são reflexos de um conjunto de fatores que recaem sobre o ensino-aprendizagem. Frequentemente, ouvimos queixas nas salas dos professores de que os alunos não estão aprendendo, de que antigamente se aprendia mais, são pensamentos que devem ser discutidos e estudados, pois muitos fatores estão imbricados nesse processo, como as questões sócio-culturais, econômicas e políticas, e tudo isso recai principalmente sobre o trabalho do professor que atua diretamente com os alunos na sala de aula.

Essa preocupação dos professores é pertinente, conforme aponta Lima (2010), no atual contexto do sistema educacional brasileiro, as avaliações externas trazem novas exigências para o trabalho docente, passando a monitorá-lo pelos princípios de resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁵³. O município de Lavras da Mangabeira está inserido neste resultado de índices negativos uma vez que não vem alcançando o perfil esperado pelo sistema educacional, que teve como resultados respectivamente nos anos 2005, 2007 e 2009 os índices 2.2; 2.3 e 3.0 nos resultados de 5º ano e no 9º ano os índices foram respectivamente 3.1; 3.9 e 3.1 (IDEB, 2009). As médias municipais nacionais para o 4º ano em 2009 foi 4.4 e para o 9º ano foi 3.3, portanto, percebemos que ainda faltou 1.4 ponto para atingir as médias municipais em 2009.

No que concerne ao professor e seu papel social, algumas professoras apresentaram questões que envolveram a atividade do professor na sociedade, entendendo que é importante interrogar como o educador pode ser mais ativo na comunidade (P2), como o professor pode trabalhar melhor com os educandos e seus familiares (P4). Ainda surgiram interrogações de como o professor pode transformar a própria prática em objeto de investigação (P7). Esta remete a outro tipo de indagação sobre a inserção da pesquisa na escola.

De acordo com Rausch e Schroeder (2009) a escola deveria utilizar a pesquisa como forma de entrar em contato com o ainda não-conhecido, estabelecer relações com o conhecimento pré-existente e fazer a incorporação

⁵³ O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

do novo. Para tanto, afirmam que necessitamos de um bom aporte teórico para elaborar conceitos a partir da teoria e relacioná-los à prática, e então utilizá-la como fonte de interpretação e de criatividade (RAUSCH e SCHROEDER, 2009).

Aprendizagens e reflexões

O que podemos destacar de todas as reflexões sobre a prática e estudos realizados neste primeiro encontro é que os processos formativos encontram-se não somente nas teorias educacionais, mas na troca de experiências. Os saberes docentes compõem-se de uma multiplicidade de dimensões, entre as quais se destacam os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência (FRANCO e LISITA, 2008, p.57)

No que se refere aos processos de formação de professores concordamos com Franco e Lisita (2008, p.57), que há necessidade de que os professores revejam e assumam o coletivo a identidade de seu papel social e profissional. É a capacidade do sujeito como ser dialógico, crítico e criativo, que vai organizar, mobilizar, entrecruzar e reformular esses conhecimentos para potencializá-los na sua prática profissional.

Nesse sentido, podemos afirmar que para acontecer essa potencialização o sujeito precisa ter “capacidade de diálogo consigo próprio, com disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor tais saberes” (FRANCO e LISITA, 2008, p.57).

Entendemos que atividades semelhantes a estas realizadas no segundo encontro de formação provocam nos professores o necessário conhecimento de si, de algumas experiências vividas no curso de sua vida que se tornaram significativos, trazendo-os para o grupo e reelaborando tudo isso para utilizar em sua prática.

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

A pesquisa-ação colaborativa possibilita “a construção de uma nova relação entre os professores que atuam nas escolas”(COSTA, 2010, p.63) Desse modo, esse é o aspecto a ser destacado neste encontro como indício de colaboração.

Para que se estabeleça essa nova relação, faz-se necessário refletir sobre si, sua prática e sobre o coletivo, na tentativa de encontrar elementos constitutivos da formação que estavam esquecidos ou que foram desconsiderados.

Assim, a compreensão de tudo o que aprendemos na vida, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e concepções, faz com que possamos ressignificar e utilizar tudo isso em novas situações do cotidiano escolar.

Encaminhamentos

Após esses momentos vivenciados e aflorar de ideias, fizemos a pauta do dia seguinte, deixamos como indicação para leitura o texto: e por falar em pesquisa professor?⁵⁴.

Impressões da pesquisadora

As impressões deixadas neste encontro foram de identificação com o grupo, sentíamos-nos muito bem acolhidas e à vontade para desenvolver o a investigação devido à confiança que nos depositavam.

Percebemos muito amor ao espaço em que vivem e a valorização da história de vida das pessoas, isso ia ficando cada vez mais claro à medida que se expressavam.

⁵⁴ Texto baseado em FARIAS, Isabel Maria Sabino de. e PIMENTEL, Silvina Silva. **Pesquisa e Prática Pedagógica (Vol.II)**. Fortaleza: RDS, 2009.

Além disso, sentimos que ali haveria o diálogo e a cumplicidade entre todas que lá se encontravam, isso foi se estabelecendo naturalmente. Através das falas nós deixávamos aflorar muitos desejos, crenças, valores, enfim, era uma efervescência de sentimentos, passamos muito de nós para o grupo.

4.3.2. Terceiro encontro de formação

Introdução

O terceiro encontro aconteceu no sábado dia 24 de abril. Utilizamos como recursos a leitura de um conto, apresentamos uns slides sobre as abordagens e os tipos de pesquisa, técnicas usuais de coleta de dados na educação, e por fim um filme, sobre os quais discutiremos a seguir.

Para proceder à coleta de dados a serem analisados tivemos como base os instrumental 4⁵⁵ que resgatava tudo o que foi lido, discutido e vivenciado com os professores neste encontro.

Traremos agora as reflexões oriundas dos recursos utilizados: o filme e o conto, em seguida faremos um apanhado de tudo que foi discutido e vivenciado.

Desenvolvimento das atividades

- **O filme “Como estrelas na terra. Toda Criança é especial**

Antes de trabalharmos os elementos do filme “ Como estrelas na terra”⁵⁶ destacados pelos professores e as reflexões que foram feitas, apresentamos

⁵⁵ Cf. Apêndice nº 08.

⁵⁶ Filme “Como estrelas na terra”, O título do filme original é Taare Zameen. Gênero: Drama; Direção: Aamir Khan, Amole Gupte; Roteiro: Amole Gupte. Produtores: Aamir Khan. Lançado em 2007; Elenco: Vipin Sharma (Nandkishore Awasthi/Papa), Tanay Chheda (Rajan Damodran), Sachet Engineer (Yohaan Awasthi/Dada)M.K. Raina - Diretor (Principal) Tisca Chopra (Maya Awasthi/Ma) Aamir Khan (Ram

uma ficha técnica para melhor compreensão do leitor sobre os comentários que aparecerão posteriormente.

Conta a história de uma criança que sofre com dislexia e custa a ser compreendida. Ishaan Awasthi, de 9 anos, já repetiu uma vez o terceiro período (no sistema educacional indiano) e corre o risco de repetir de novo. As letras dançam em sua frente, como diz, e não consegue acompanhar as aulas nem focar sua atenção. Seu pai acredita apenas na hipótese de falta de disciplina e trata Ishaan com muita rudez (...). Após serem chamados na escola para falar com a diretora, o pai do garoto decide levá-lo a um internato, sem que a mãe possa dar opinião alguma. Tal atitude só faz regredir em Ishaan a vontade de aprender e de ser uma criança. Ele visivelmente entra em depressão, sentindo falta da mãe, do irmão mais velho, da vida... e a filosofia do internato é a de disciplinar cavalos selvagens (...) um professor substituto de artes (...) percebe que algo de errado estava pairando sobre Ishaan. Não demorou para que o diagnóstico de dislexia ficasse claro para ele, o que o leva a por em prática um (...) plano de resgatar aquele garoto que havia perdido sua réstia de luz e vontade de viver. Disponível em: <http://www.factoryfilmes.net/como-estrelas-na-terratoda-criana-especial-legendado-download>.

A escolha desse filme não foi por acaso, mas pela discussão atual acerca da dislexia, uma situação que necessita da informação por parte educadores, sobretudo aqueles de escolas públicas de ensino infantil e fundamental que por vezes não recebem aparato necessário, subsídios ou formação para trabalhar com algumas dificuldades semelhantes apresentadas pelos educandos. Entretanto, faz-se necessário lembrar que após a criação da Política Nacional de Educação Especial⁵⁷, a sociedade está cada vez mais informada de como tratar com as pessoas com necessidades especiais de modo a incluí-las em todos os setores sociais, principalmente na escola. O filme vai além de tocar na sensibilidade de educador, ele nos faz refletir sobre a condição humana.

Outro motivo pelo qual escolhemos este filme, foi mostrar que há situações problemas que nos levam a assumir a postura de investigadores, de coisas que nos vão ser úteis na vida, e importantes para a profissão docente, como é o caso do professor Ram Nikumbh⁵⁸, representado pelo ator indiano

Shankar Nikumbh), Darsheel Safary (Ishaan Awasthi). País de Origem: Índia; Duração: 140 Minutos. Link oficial do filme: <http://www.taarezameenpar.com/>

⁵⁷ Política Nacional de Educação Especial com a Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

⁵⁸ Personagem principal do filme, um professor de arte que investiga as causas do aluno se comportar de modo diferente dos outros.

Aamir Khan que busca investigar a causa do problema do aluno. Referimo-nos a situações simples do cotidiano que não precisam necessariamente tornar-se investigações científicas, mas que merecem o nosso olhar atento.

Trazendo para o âmbito das pesquisas realizadas nas universidades, muitas delas desconsideram aspectos essenciais à vida, às realidades sociais “gritantes”, como é o caso de pesquisas educacionais que desprezam o chão da sala de aula, as condições de trabalho do professor, a estrutura das escolas, dentre tantas outras questões importantes e tratam de objetos de estudo irrelevantes para o ser humano.

Após assistirmos o filme, pedimos que as professoras falassem sobre suas impressões acerca do mesmo. Algumas falas revelaram que o filme despertou a ânsia por mudanças, “podemos tentar mudar essa realidade para melhor ou diferente. É preciso ser ousado não ter medo de errar para conseguir alcançar os objetivos”(P4), outras expressaram o sentimento de confiança “o que me deixou mais confiante e que no meio de tantos educadores existe um para fazer diferença”(P2) .

Uma professora afirmou que os educadores deveriam buscar novas metodologias para melhorar o atendimento às crianças com necessidades especiais, mas também critica a falta de estrutura para poder educar com inclusão, pois aqueles que procuram a escola, encontram-na totalmente despreparadas (P5), sem contar com a falta de formação do professor para lidar com essa situação.

Alguns destacaram que o professor do filme utilizou-se de sua capacidade de observação para perceber o problema vivenciado pela criança, e fala que foi pesquisando que ele descobriu o problema (P1). Novamente o destaque para a metodologia utilizada pelo professor do filme, dizendo que ele fez a diferença com o seu olhar e interesse de investigador, conseguindo diagnosticar a verdadeira causa da dificuldade da criança e se dispondo a ajudar (P4).

Dentro dessa temática aparece o papel da família como primordial para a educação das crianças, sobretudo aquelas com necessidades especiais, de

acordo com a fala da professora “o acompanhamento familiar contribui para o desenvolvimento da criança através do diálogo”(P6).

Uma das professoras traz à tona um desabafo e ao mesmo tempo uma crítica. Fala que “um dos maiores desafios que enfrentamos hoje na educação é a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais, seja elas física, motora e social, devido às adaptações que devem ser feitas tanto nas escolas, como na sociedade”(P5). Também chama a atenção para a falta de estrutura educacional pedagógica e encerra sua fala dizendo que cabe aos educadores terem o compromisso de investir na diversidade do alunado, lembrando que educar para a inclusão requer também políticas públicas de educação voltadas para a realidade do aluno (P5).

Percebemos que as reflexões estão voltadas com maior intensidade para o professor, com sua confiança, mudança de metodologias, compromisso, papel de investigador, tudo isso é realmente importante, entretanto, é fundamental perceber que o docente está inserido em todo um contexto de transformações sociais, políticas, econômicas que afetam diretamente o seu trabalho, trazendo consigo novas exigências para o professor.

Sabemos que não basta só o compromisso do educador e dos pais, o querer da escola, nem somente a criação de leis, a existência de políticas públicas pressupõe a garantia de que elas funcionem efetivamente. São muitos fatores envolvidos nesta questão, sobretudo o político e o pedagógico.

Contextualizando um pouco sobre a inclusão na educação, percebemos que desde a década de 1990, os princípios de democratização ganham um novo enfoque dentro do cenário nacional. Com o aporte em documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien e a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, por conta da realização da sobre Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, o Brasil também começa a ensaiar seus passos em direção a uma educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, já em seu artigo 3º fala sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Hoje, estamos diante de uma nova configuração da Educação Especial, apesar dos documentos da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 sustentarem a necessidade de uma escolarização a todos os alunos. É com a Política Nacional de Educação Especial com a Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que a área ganha maior destaque.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que define a educação especial como uma modalidade complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que disponibiliza os recursos, os serviços e o atendimento educacional especializado – AEE (BRASIL, 2009, p.2).

A partir daí, a Educação Especial ganha um novo desenho que reflete a implementação do Atendimento Educacional Especializado como significativo para a efetivação da inclusão. Este atendimento tem como objetivo estimular na criança deficiente o desenvolvimento de habilidades que a permitam significar as experiências vivenciadas, seja em sala de aula, na família ou em outros setores da sociedade.

A inclusão desta forma, é hoje percebida como um imperativo ético, mas que necessita do empenho não apenas da sociedade civil, mas do apoio político para que seus princípios sejam efetivados.

Enfim, o futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará à uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum que seria a de para garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2002, p.6).

O Atendimento Educacional Especializado- AEE vem complementar o ensino da criança deficiente, possibilitando a quebra de barreiras implementadas pela sociedade para o seu desenvolvimento escolar e social. Mesmo sendo alvo de algumas críticas, o AEE veio trazer maior representatividade às discussões sobre a maneira como é desenvolvida a inclusão na escola hoje.

Portanto, vivemos um momento de inclusão social e escolar, onde as políticas públicas dos municípios brasileiros devem estar voltadas para o atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência em escolas. Entretanto, ao observarmos a realidade das escolas municipais, encontraremos vários nós que impedem o funcionamento do programa de atendimento especializado. A realidade mostra professores despreparados, escolas desestruturadas e secretarias de educação que não têm um trabalho eficaz de formação neste sentido para oferecer aos seus professores. Enfim, ainda há um longo caminho a percorrer até atingir o que se almeja na lei.

- **Conto: os cegos e o elefante**

Outro recurso que trouxemos para este encontro foi o conto “os cegos e o elefante”. Inicialmente trazemos o texto na íntegra para depois tecermos reflexões acerca do mesmo:

Numa cidade da Índia viviam sete sábios cegos. Como seus conselhos eram excelentes, todas as pessoas os procuravam quando tinham algum problema. Embora fossem amigos, havia certa rivalidade entre eles, que, de vez em quando, discutiam sobre quem seria o mais sábio. Certa noite, depois de muito debaterem sobre a verdade da vida e não chegarem a um acordo, o sétimo sábio ficou tão aborrecido que resolveu morar sozinho numa caverna da montanha. Disse aos companheiros:- Somos cegos para que possamos ouvir e compreender melhor do que os outros a verdade da vida. Mas, em vez de aconselhar os necessitados, vocês ficam aí brigando, como se quisessem ganhar uma competição. Não agüento mais! Vou-me embora. No dia seguinte, chegou à cidade um comerciante montado num elefante imenso. Os cegos jamais haviam tocado nesse animal e foram ao encontro dele. O primeiro sábio apalpou a barriga do animal e declarou: - Trata-se de um ser gigantesco e muito forte! Posso tocar os seus músculos e eles não se movem; e eles não se movem; parecem paredes. - Que bobagem! - disse o segundo sábio, tocando a presa do elefante, este animal é pontudo como uma lança, uma arma de guerra. - Ambos se enganam - retrucou o terceiro sábio, que apertava a tromba do elefante - Este animal é idêntico a uma serpente! Mas não morde, porque não tem dentes na boca; é uma cobra mansa e macia. - Vocês estão totalmente alucinados! - gritou o quinto sábio, que mexia as orelhas do elefante - Este animal não se parece com nenhum outro. Seus movimentos são ondeantes, como se seu corpo fosse uma enorme cortina ambulante. - Vejam só! Todos vocês, mas todos mesmo estão completamente errados! Irritou-se o sexto sábio, tocando a cauda do elefante. - Este animal é como uma rocha com uma cordinha presa no corpo. Posso até me pendurar nele. E assim, ficaram horas debatendo, aos gritos, os seis sábios. Até que

o sétimo sábio cego, o que agora habitava a montanha, apareceu conduzido por uma criança. Ouvindo a discussão, pediu ao menino que desenhasse no chão a figura do elefante. Quando bateu os contornos do desenho, percebeu que todos os sábios estavam certos e enganados ao mesmo tempo. Agradeceu ao menino e lhe disse: - Viu? Cada um deles disse a sua verdade, mas nenhuma delas é totalmente correta. Assim os homens se comportam diante da verdade. Pegam apenas uma parte, pensam que é o todo, e continuam tolos. Se soubessem ouvir e compreender o outro, e se observassem o mundo de diferentes ângulos, alcançariam o conhecimento e a sabedoria. Disponível em: <http://professorataniavieira.blogspot.com/2009/03/os-cegos-e-o-elefante-numa-cidade-da.html>.

Fizemos a discussão após a leitura, e no final do encontro pedimos às professoras que registrassem suas impressões e os registros apontaram para os seguintes aspectos:

Diversidade de conhecimento e de visão de mundo

P3- Você passa a ver as coisas com um **olhar diferente**, nos dando espaço a pensar como instrumento da observação.

P1- o rei queria mostrar suas riquezas e o principal seria o elefante que chamava a atenção de todos, mas naquela aldeia todos eram cegos e acabou sendo difícil para eles descobrirem que tipo de animal estava na aldeia. Reuniu todos e mandou que cada um com as mãos procurasse descobrir, o primeiro colocou a mão e disse é grande e áspero; o segundo tocou na tromba e disse que era uma cobra e o terceiro tocou nas pernas. Porém **cada um analisou de forma diferente.**

P4- “Os cegos e o elefante do rei”, que mostrou claramente que os cegos ao tocarem no elefante descobriram **sensações diferentes**, em fim, conheceram um pouco do todo do elefante, isso faz com que aprendamos que pesquisa é expressão de conhecimento. Há **diversas formas de compreender o conhecimento e interpretar a realidade**, sua aplicação também será diferenciada.

Os registros das professoras mostram que existem várias formas de conhecer a realidade e de interpretá-la. Destacam um aspecto importante que é a questão da diversidade de percepções, de conhecimento, ao que denominamos de visão de mundo.

Costumamos chamar de visão de mundo como a perspectiva com a qual um indivíduo ou um grupo social enxergam o mundo em um dado momento da história, levando em conta uma série de valores culturais e o conhecimento

acumulado daquele período histórico em questão.

O conto nos traz dois ensinamentos no que se refere à produção de conhecimento e visão de mundo. Primeiro, ensina que a verdade não é dogmática, nem é produto do esforço solitário de algumas pessoas; e sim, uma elaboração humana e histórica, o que lhe confere um caráter provisório, relativo e cumulativo (FARIAS e PIMENTEL, 2009, P.15).

De acordo com Gatti (2002) para conhecer, necessitamos tanto de procedimentos técnicos quanto de uma teoria que possibilite questionar o fenômeno em análise, considerando que a produção do conhecimento científico assenta-se na ideia de que não existe verdade definitiva, única, universal.

Em segundo lugar, o conto nos previne para não tomarmos a parte como o todo, como fizeram os cegos ao reduzirem o fenômeno investigado a impressões parciais e primeiras. Este é um cuidado que o devemos ter, sobretudo quando se trata da produção de conhecimento. É um desafio que “consiste em enxergar para além do aparente, bem como em urdir uma interpretação não fragmentada da realidade investigada” (FARIAS e PIMENTEL, 2009, P.15)

Os registros sobre o conto revelaram também que em dado momento, um daqueles cegos pensou estar de posse da verdade, quando expressou sua opinião sobre o elefante.

Em muitos momentos da vida o pensamento e as ações humanas são movidas pelo senso comum, pelo conhecimento espontâneo, parcial e irrefletido, e espontâneo que não carecem da verificação de fundamentos lógicos.

Noutros casos são opiniões que permanecem arraigadas e que não admitem outra diferente, nem aceitam mudança de pensamento, isso acontece quando cada um acredita estar com a opinião certa. Pelo senso comum, fazemos julgamentos, adquirimos convicções e confiança para agir. Muitos dos ditados populares tornam-se ideias verdadeiras, como “pau que nasce torto morre torto”, “casa de ferreiro espeto de pau”.

Algumas impressões dos registros mostraram características de ideias deterministas encontradas normalmente no senso comum, por exemplo, pensamentos como “uma vez tendo uma conclusão nada mais muda até porque a primeira impressão é a que fica” (P4) ou ainda, “a partir da sua opinião nada muda” (P3).

Na tentativa de explicar a sua teoria do conhecimento Platão (1997) se utiliza de mitos, a exemplo o *Mito da caverna*, também denominado *Alegoria da caverna* e encontra-se na obra intitulada *A República*, em seu livro VII. O autor parte do conhecimento empírico, sensível, da opinião do vulgo até chegar ao conhecimento denominado por ele de intelectual, aquele que é universal e imutável.

Platão sempre costumava opor o conhecimento à *doxa*⁵⁹, por isso, era necessário superá-la para alcançar o intelectual. Essa diferença feita pelo filósofo, foi essencial para a superação do determinismo grego pela razão.

Reportamo-nos ao filósofo apenas para mostrar que, a pesquisa como aquela que nos proporciona o pensar sistemático e metódico, deve nos levar a superação da opinião, do senso comum, para chegarmos ao conhecimento científico. Não queremos aqui desprezar o senso comum, pois acreditamos que ele oferece elementos para que as ciências pensem sobre ele. Mas queremos afirmar que muitos dizeres e crenças que nele existem precisam ser repensados quando se trata de uma investigação.

Nas palavras de Paulo Freire (1996), faz-se necessário sair da ingenuidade para o senso crítico,

Pensar certo, em termos críticos é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.16).

Somente pelo curiosidade que obedece a um rigor metódico é capaz de levar o homem a romper com o olhar ingênuo para seguir em direção ao olhar

⁵⁹ Doxa (δόξα) é uma palavra grega que significa crença comum ou opinião popular e de onde se originaram as palavras modernas ortodoxo e heterodoxo. Utilizada pelos retóricos gregos como ferramenta para formação de argumentos através de opiniões comuns, a *doxa* (em oposição ao saber verdadeiro, *episteme*) foi utilizada pelos sofistas para persuadir as pessoas, levando Platão a condenar a democracia ateniense.

do investigador que nos educa para a leitura do mundo em suas múltiplas representações (GHEDHIN E FRANCO, 2008).

A pesquisa exige um rigor metodológico para facilitar a veracidade dos dados coletados portanto, para ser um bom pesquisador não é o bastante conhecer sobre pesquisa, precisamos empreender esforços para desenvolver o olhar de investigador.

De acordo com o autor, a definição de pesquisa encontra-se fundamentada na curiosidade e no desejo de compreender, entretanto, não devemos confundir essa curiosidade como uma qualquer. Não se trata de opiniões, pontos de vista, ou conhecimentos prontos, mas deve ser aquela baseada em estratégias bem definidas que leve a novas descobertas.

Aprendizagens e reflexões

A partir da articulação entre o filme assistido e das discussões em torno dos *slides* sobre os tipos de pesquisa e do conto lido, solicitamos aos professores que registrassem os fatos relevantes.

As professoras disseram que o curso havia sido proveitoso porque conheceram diversos métodos de pesquisa (P5) através de estudiosos da área de pesquisa educacional, compreenderam que a pesquisa científica exige antes de tudo um problema a ser estudado, que nem sempre a realidade se dá por conhecer, mas que é dela que encontramos os nossos objetos de investigação, assim também se dá com pequenas situações cotidianas do trabalho docente que necessitam de um olhar mais apurado, foi uma reflexão que o filme nos trouxe (P6).

O estudo sobre tipos de pesquisa desenvolvidos na educação e suas características, bem como a diferenciação entre paradigma, método, procedimentos e instrumentos de coleta foi também de grande importância. Dentre as tipologias apresentadas, muitas eram desconhecidas pelas investigadas como a etnografia e a etnometodologia, dos mais conhecidos estavam a pesquisa ação, o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica.

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

A pesquisa colaborativa “proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a realidade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p.20). Deixar as professoras falarem e expressarem os seus sentimentos fez com que percebêssemos um pouco da identidade de cada professora e do grupo, bem como os problemas que afligem a sua profissão. Esta abertura ao diálogo é uma característica muito necessária ao tipo de pesquisa que nos propusemos a realizar. Muitas coisas foram emergindo nas discussões temáticas provocadas por meio do filme, do poema e dos outros textos.

Contudo, mesmo que tenhamos discutido sobre todas aquelas temáticas, não deixamos de focar o nosso maior interesse: a pesquisa, que para Stenhouse (2007) é uma investigação sistemática e auto-crítica, e que os professores precisam desenvolvê-la na educação.

Encaminhamentos

Combinamos que no encontro seguinte as professoras trariam ideias de temáticas para desenvolver um projeto de pesquisa. Faltava definir melhor o título, entretanto, os professores já demonstravam inclinações para investigar sobre a comunidade Iborepi, suas famílias, as pessoas que moravam neste lugar. Além disso, foi-nos solicitado que trouxêssemos textos e um filme relacionados à história oral, visto que se identificaram com o método.

Impressões da pesquisadora

As impressões que tivemos foi de que tudo parecia ser novidade para aquelas professoras. Embora quase todas as professoras já tivessem cursado

a graduação e algumas a pós-graduação *lato sensu*, tudo o que trouxemos lhes causava interesse, parecia estar respondendo aos seus anseios de aprender.

4.4 Cenário IV - minha terra, meu lugar

Neste momento, falaremos do quarto e quinto encontros de formação, que aconteceram nos dias 27 e 28 de maio de 2010.

4.4.1 Quarto encontro de formação

Introdução

O quarto encontro aconteceu no dia 27 de maio de 2010. Como fora definido no encontro anterior que trabalharíamos com a comunidade Iborepi, neste final de semana estudaríamos então especificamente sobre a história oral e trataríamos de preparar o esqueleto dos projetos individuais.

Para uma apresentação de como ocorreu este encontro, elencamos as principais atividades desenvolvidas: trabalhamos inicialmente com o acolhimento lembrando o encontro anterior pedindo que elas falassem o que aconteceu entre um encontro e outro (o que vi, ouvi, aprendi, vivi), as professoras falaram muito de atividades que tiveram na escola, do cansaço do dia a dia, de coisas da família e da expectativa que tinham em relação à proposta da pesquisa.

Desenvolvimento das atividades

Para reflexão nestes encontros, utilizamos textos que contavam histórias de vários lugares, e uma música. Entretanto trabalhamos com um específico que foi o poema “estação do Brás” que não trazemos na íntegra por ser extenso, somente alguns trechos:

A Estação Roosevelt também é conhecida por Estação do Brás ou Estação do Norte, e por lá chegaram os retirantes oriundos do norte e nordeste do país, em busca das oportunidades que São Paulo oferecia com o seu desenvolvimento. Eram baianos, paraibanos, pernambucanos, sergipanos, mineiros, cearenses, etc. Todos em busca do novo eldorado e, como em um êxodo, para cá migravam em fuga do severo jugo das secas nordestinas e da falta de emprego da região que deixaram. Assim foi, há algum tempo, a velha Estação Roosevelt. Era interessante ver os "baianos" de toda a parte do nordeste chegarem e se admirarem com a grandeza da capital paulistana. Parece que eles já sentiam a pujante atração do lugar que escolheram para ser o novo lar, onde o sonho primordial de prosperidade se revelava nos olhos esperançosos de cada um deles, olhos estes que mesclavam admiração e encantamento ante ao primeiro impacto com a megalópole. (...). Fonte: <http://www.saopaulominhacidade.com.br/conte.asp/>

Outro recurso utilizado nesta noite foi uma música “Meu Pequeno Cachoeiro”⁶⁰ do cantor Roberto Carlos.

Eu passo a vida recordando
de tudo quanto aí deixei
Cachoeiro, Cachoeiro
vim ao Rio de Janeiro
p'ra voltar e não voltei!
Mas te confesso na saudade
as dores que arranjei pra mim
pois todo o pranto destas mágoas
ainda irei juntar nas águas
do teu Itapemirim
Meu pequeno Cachoeiro
vivo só pensando em ti
ai que saudade dessas terras
entre as serras
doce Terra onde eu nasci!
Recordo a casa onde eu morava
o muro alto, o laranjal
meu flambuaiã na primavera
que bonito que ele era
dando sombra no quintal
A minha escola, a minha rua
os meus primeiros madrigais
ai como o pensamento voa
ao lembrar a Terra boa
coisas que não voltam mais!
- Sabe meu Cachoeiro,
eu trouxe muita coisa de você
e todas essas coisas me fizeram saber crescer
e hoje eu me lembro de você,
me lembro e me sinto criança outra vez!

⁶⁰ Meu Pequeno Cachoeiro (1970) é uma música do cantor e compositor Raul Sampaio, que ficou conhecida nacionalmente na voz de Roberto Carlos. Em 28 de julho de 1966, foi declarado oficialmente como hino da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, decretado pela lei municipal nº 1072/66.

Das atividades descritas, elencamos os aspectos que as professoras consideraram relevantes no item a seguir.

Aprendizagens e reflexões

As reflexões focaram a música pela forma como retrata a saudade que a personagem sente da cidade onde viveu a sua infância. Isto instigou recordações nas professoras sobre sua própria vida. Todas elas falaram que a música aflorou os seus sentimentos, especialmente de saudade de tempos outrora vivenciados. Lembranças de ruas e casas em que dividiram com seus parentes e com outras crianças quando pequenas.

Vale ressaltar que a categoria infância já foi apresentada em momentos anteriores, razão pela qual não vamos incorrer em repetições, entretanto, é indício que reforça quão é importante para nossa investigação o que as professoras trazem consigo de vivências e experiências, o “constituir-se professor vai acontecendo à medida que experiências vão tomando formas e significados” (ROSA E RAMOS, 2007, p.566).

Larrosa (2002, p. 21) nos diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Nesse sentido a infância das investigadas nos revelam acontecimentos que marcaram a sua constituição de sujeitos docentes.

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

As situações de diálogo constante e de colaboração entre os sujeitos participantes e o pesquisador proporciona o desenvolvimento de uma relação humana de qualidade respeitando os dinamismos e os valores de todos os envolvidos (DIONNE, 2007). Neste encontro as professoras expressaram muito os seus sentimentos, valores, permitindo à pesquisadora, um contato mais próximo com sua visão de mundo.

Encaminhamentos

Terminamos o encontro acertando o horário do sábado e as atividades a serem desenvolvidas. Também nos foi solicitado que preparasse um roteiro de elaboração do projeto para facilitar o trabalho.

Impressões da pesquisadora

À medida que íamos desenvolvendo as atividades, percebemos que as professoras demonstravam em suas palavras e em seus gestos muito saudosismo, amor à terra, lembranças da infância, enfim, foi como tirar muita coisa de dentro de um baú, e porque não dizer, de dentro de si.

Relembramos também um dos momentos do nosso primeiro encontro de formação, no qual falaram e escreveram sobre as investigações que já fizeram na vida.

Algumas delas ficaram muito emocionadas, a música provocou lágrimas e sensações boas. Isso nos faz lembrar que o professor também é gente e carrega consigo sentimentos, crenças e valores. Isso nos mostra o quanto é necessário que a educação perceba também a afetividade do ser humano, que tem sido desvalorizada em detrimento do aspecto cognitivo, provocando a assim, a destruição do sujeito. É por esse motivo que precisamos desenvolver uma “visão de conhecimento que se processa a partir das múltiplas e complexas relações entre os elementos que possibilitam o conhecimento” (GHEDIN, 2004, p. 108). O autor afirma que é preciso ampliar a nossa compreensão de todas as relações que permeiam a existência humana.

4.4.2 Quinto encontro de formação

Introdução

Neste encontro relembramos as características da história oral com base no texto lido no dia anterior. Em seguida assistimos o filme “Narradores

de Javé”⁶¹. Depois do filme promovemos um debate trazendo a discussão para a questão da história oral.

Deste encontro, destacamos os resultados apresentados acerca do filme.

Desenvolvimento das atividades

- **Filme Narradores de Javé**

O filme mostra o drama vivenciado pelos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. Os moradores desta localidade setem-se ameaçados quando se deparam com o anúncio de que a cidade pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heróicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores são analfabetos, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias.

Além do filme em si, passamos para os professores um documentário dos bastidores, que registrou algumas falas das pessoas que produziram o filme e das pessoas da comunidade que participaram como atores, ressaltando que foram pessoas de um vilarejo denominado Gameleira da Lapa, interior da Bahia, que tinha um problema muito sério em relação ao lixo e o filme vem mudar essa realidade.

A nossa intenção era mostrar que assim como a produção de um filme fez com que muita coisa mudasse na vida daquelas pessoas de Gameleira da Lapa, a pesquisa-ação crítico colaborativa desenvolvida no Iborepi também tinha um objetivo de provocar alguma mudança na vida das professoras investigadas.

⁶¹ Título original: “Narradores de Javé”. Gênero: Drama; Direção: Eliane Caffé; Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé . Produtores: Vânia Catani. Lançado em 2003 ; Elenco: José Dumont, Matheus Nachtergaele, Jorge Humberto e Santos, Gero Camilo. País de Origem: Brasil; Duração: 100 Minutos. <http://www.adorocinema.com/filmes/narradores-de-jave/>

Pedimos, então, para que as professoras trouxessem à memória e registrassem os momentos que chamaram a sua atenção, para assim refletirmos posteriormente sobre os seus principais elementos. O instrumental utilizado para coletar as impressões que as professoras tiveram sobre o filme foi o de número 05⁶² que consistiu numa ficha, trazendo os elementos que poderiam ser relacionados com o que elas queriam pesquisar e o que mais teria chamado a sua atenção. Elencamos alguns registros:

P1 - O filme começou quando as pessoas começaram a conhecer a história dos habitantes de Javé, mostrou a realidade da quele povo sofrido [...] As pessoas eram simples, tinham uma linguagem informal, os mais velhos questionavam sobre suas casas e até dos mortos que iriam ficar debaixo d'água.

P2 - O filme retrata a história de um povo e toda a sua originalidade, a luta pelo resgate histórico da comunidade [...]

P3 - O filme nos mostra o amor pelo lugar, por mais que seja feio [...], mas tem uma história.

P5 - Conta a história de Javé que seria inundada com a construção de uma usina, isso incomodou aquelas pessoas simples sofridas do lugar, achando que deixariam seus antepassados enterrados debaixo d'água.

P6 - O filme fala sobre as dificuldades que encontraram em uma pequena comunidade na qual tentaram encontrar uma saída para o sofrimento do povo sertanejo. [...] A vida daquelas pessoas ribeirinhas não era tão fácil, pois o lugar apresenta muita miséria e sofrimento, retratados no rosto de cada um.

Nos registros aparecem alguns termos comuns, que aparecem em mais de um comentário, como a “história de Javé”(P1,P5), amor pelo lugar (P3), “luta pelo resgate histórico” (P2). A ênfase que atribuem à aspectos relativos à história do lugar, aparecem de forma muito significativa nos escritos dessas professoras. Relacionamos esse fato a um item anterior no qual as indagações trazidas por elas também enfatizaram a necessidade de conhecer a história do Iborepi.

Outro elemento lembrado diz respeito às “características do povo”, trazem registros como “mostrou a realidade da quele povo sofrido”(P1), “pessoas simples sofridas do lugar”(P5) , “A vida daquelas pessoas ribeirinhas não era tão fácil, pois o lugar apresenta muita miséria e sofrimento, retratados

⁶² Cf. Apêndice 9.

no rosto que cada um” (P6). Faz-nos lembrar muita coisa também da comunidade Iborepi e seus arredores.

O filme, na percepção das professoras procura mostrar o resgate histórico de uma comunidade simples, um povo sofrido, num contexto nordestino, e que em dado momento passam por um dilema que é encontrar alguém que possa escrever a história para livrar essa comunidade de ser inundada por causa da construção da usina.

Ao fim do encontro, deixamos uma atividade à distância, escrever um texto “minha terra, meu lugar”. Os textos em sua maioria constituíram-se de lembranças e histórias saudosas do lugar onde nasceram, falam sobre a sua infância, as brincadeiras, as pessoas com quem conviveram e o tipo de vida que levavam e ainda levam.

- **As brincadeiras de infância**

Em meio às palavras que descreviam a terra em que nasceram, muitas lembraram da infância vivida e das brincadeiras que marcaram essa fase de suas vidas, eram brincadeiras simples, os brinquedos tecnológicos não haviam chegado até lá, convivendo com a natureza brincavam nos galhos das árvores, no rio enquanto a mãe lavava roupa ou andando a cavalo.

P2 - A infância, esta foi a fase em que diante das travessuras ocorridas perante a inocência infantil destacam-se as pessoas que transformaram a minha vida num saber do sertão.

P3 - Minha infância foi muito engraçada. Lembro de quantas vezes eu, minha irmã, minha prima e minhas amigas brincávamos juntas. Nós gostávamos muito de brincar, bagunçar, trazer problemas para minha mãe que muitas vezes nos batia. Apesar de nossas brincadeiras eu e minha irmã sempre ajudávamos nossa mãe nos afazeres de casa e depois íamos para debaixo de uma árvore onde passava o dia brincando

P6 - Eu e minhas primas brincávamos debaixo de um pé de cajarana de boneca e balançávamos nos galhos mais baixos da árvore, com o passar do dia íamos para o rio onde brincávamos dentro da água, andávamos a cavalo, como éramos felizes e quanto curtimos a nossa infância.

P4 - Quando muitas vezes brincava quando criança. Da rua que eu morava tenho muitas lembranças, das amigas que brincava e de toda vizinhança.

- **Os lugares e a vida familiar**

Dentre os lugares que apareceram nos textos das professoras são localidades, distritos e sítios, pertencentes a Lavras da Mangabeira e Aurora, como o Sítio Carnaubal, Sítio Passagem de Pedra, Sítio Vaca Morta, Sítio Angico, Várzea Grande e Iborepi.

Em relação às pessoas desses lugares, como a maioria escreveu sobre sua infância, mostra que o que ficou na memória delas foi a ideia de família, não somente a família nuclear como se compreendia até pouco tempo atrás, mas, a compreensão de que convivia junto pai, mãe e filhos, tios, avós, primos.

A família tinha tempo de se reunir toda na casa de um dos parentes, geralmente dos avós, muitas das vezes a família morava toda em uma só casa (P3, P6), havia muito calor humano e solidariedade, não só entre os familiares, mas entre os vizinhos (P3).

P1- Sítio Vaca morta, um sítio com poucas coisas [...] Porém hoje moro neste mesmo sítio que já não parece tanto com o sítio Vaca morta de antigamente. A casa que nasci continua a mesma, a escola continua no mesmo lugar. Eu fico imaginando a frase de Roberto Carlos: “Eu vivo a vida recordando as coisas boas que passei com a minha família”. Meu sítio, minha família.

P4- Ah! Quantas lembranças da terra da minha infância (Aurora - Ceará).

P3 - Ao anoitecer todos nós íamos para a casa da minha avó no Sítio Passagem de Pedra [...] Muitas vezes meu pai [...] ficava brincando de toca. Quando chegava em casa deitávamos na calçada e ficávamos contando as estrelas até tarde da noite [...] Nunca esquecerei dos meus vizinhos, das brincadeiras da minha infância no Sítio Carnaubal.

P5- O Angico, sítio onde nasci e já não é mais o mesmo, os rios límpidos e os moradores solidários, onde quase tudo era dividido, o calor humano e a fidelidade que deram lugar às coisas menos significativas. Lembrança que jamais sairá da memória.

P6- - Quantas lembranças tenho do lugar onde morava com os meus avós e minha tia, era um pequeno povoado chamado Várzea Grande, onde só morava a família e alguns amigos. Minha mãe quando ia para o rio [...] era uma festa, pois ficávamos rolando na areia, brincávamos de tudo, ficávamos tristes quando era a hora de vir para casa, onde a vovó tinha preparado o nosso almoço [...].

P7- Passagem de Pedra é um sítio, está localizado na região norte, faz a divisa entre Aurora e Lavras da Mangabeira e um povoado com

poucos habitantes. [...] O nome Passagem de Pedra vem de origem natural, porque é um lugar bem próximo à natureza (a serra), onde pessoas que vem tanto do lado de Aurora e de Lavras, suas paisagens é de vista de muitas pedra, onde destacou este nome Passagem de Pedra, é um lugar de destaque [...] além do que existe uma barragem contruída mostrando as coisas belas da natureza, muitos volumes de pedras, areias, árvores.

- **As condições econômicas**

No tocante ao tipo de vida que as pessoas levavam ou levam as impressões que ficaram foi de que a maioria das professoras viveu toda a sua vida na zona rural ou em pequenas cidades, os registros revelam que a vida nunca foi fácil. Normalmente, vivem de atividades simples, quando a natureza permite, a agricultura de subsistência e pequenos comércios.

De acordo com (LIMA, 2010) as pessoas do Iborepi vivem sobretudo com a ajuda de Programas do Governo, como o Bolsa Escola, Bolsa Família ou dos benefícios de aposentadorias recebidos pelos idosos, que muitas vezes é a única fonte de renda da família, além dos vencimentos de alguns funcionários públicos residentes neste local.

P4- Lembro da bravura do meu pai com sua determinação, acordando cedinho para enfrentar a batalha da vida no roçado e minha mãe sempre ao seu lado como uma grande guerreira, nunca desistindo da luta que é viver a vida dura das pessoas simples do sertão.

P7- Algumas pessoas que fazem parte deste sítio vivem da agricultura, da pescaria, de comércio, da pesca etc. É uma comunidade de pessoas simples, caridosas, religiosas.

A dificuldade dos transportes, a locomoção para a cidade, para a escola, era basicamente a cavalo. Hoje observamos que as crianças do Iborepi, por exemplo, vão para a escola de caminhão, mas o trajeto é complicado, seja em tempos de chuva, seja em tempos de sol, pois a estrada é carroçal, dificultando o acesso às cidades mais próximas. Além disso, o carro que transporta as crianças é aberto, o que torna a viagem ainda mais perigosa.

P1- (...) muito difícil de se deslocar para a cidade. (...) quando nasci, tudo era distante por conta dos transportes que na época eram cavalos.

Uma característica evidente é que havia e há escassez de água, e também não tinham energia elétrica. Em alguns textos as professoras falam das noites de lua que iluminava as estradas. Atualmente, já há energia em muitas localidades, inclusive em zonas rurais.

O relato da professora (P4) mostra que frequentemente ia pegar água no cacimbão, entretanto, nada disso era motivo para tristeza ou angústia. Essa realidade de falta de água é notória nas cidades do interior cearense e na zona rural acontece com mais frequência. Durante toda a caminhada da pesquisa, das idas e vindas do Iborepi, também observamos sinais da dura realidade da seca.

P4- Ah! Quantas recordações das vezes que buscávamos água no cacimbão de seu Gonzaga com grande animação, tudo era motivo para festa, tudo era animação

P6- Minha mãe ia para o rio lavar roupa [...]

As pessoas muitas vezes tinham que comprar água e quando não podiam, padeciam com sede, esperando a boa vontade política, ou a ajuda dos outros. Enquanto há água nos rios, ainda há uma esperança de pelo menos suprir algumas das necessidades.

- **O lazer e a religiosidade**

A vida nesses lugares não eram só de sofrimento. A forma que as pessoas encontravam para se divertir eram atividades simples, ir à praça ou para a estação do trem aos domingos, eventos religiosos como ir à missa ou à festa da padroeira.

Ainda hoje as festividades da igreja católica são grandes festas, como a coroação de nossa Senhora das Candeias. Costa (2010, p.120) nos lembra que “a igreja agrega pessoas de diferentes idades”, através de momentos

como a procissão, a celebração da missa e realização da primeira comunhão de crianças da comunidade.

P5- Lembro as tardes belas esperando o namorado, o futebol dos campos no meio das várzeas. A lua que enfeitava as noites, os passeios para a casa dos amigos, nas renovações da C. I. As missas aos domingos na Capela do Iborepi. Lembro a festa da Padroeira, os forrós e vaquejadas. Nos domingos à tarde quando íamos de Trem, são cenas marcantes que não saem da memória. Foi assim a minha adolescência. A estação do trem nos dias de sábado, lá onde encontrávamos os paqueras e marcávamos os encontros na Praça da Matriz, após a missa. A Praça onde dávamos voltas e voltas conversando e paquerando e até mesmo namorando. Lembrança que em minha memória jamais irão apagar.

Um fato interessante e que se relaciona ao que vimos e ouvimos , foram as lembranças de histórias contadas pelos mais velhos e que falavam de coisas que o povo vivia, dos ciclos econômicos como a plantação do feijão, da seca que assola o nordeste, a fome que mata muita gente e também da religiosidade, da crença no Padre Cícero.

P4- Nas noites enluaradas das brincadeiras nas calçadas e das histórias contadas por Dona Odete, que sempre nos encantava com sua grande imaginação.

P2- Lembro-me da velha Dejanira, uma senhora muito forte que percorreu estradas em busca de um local seguro para permanecer com sua família. Ela contava histórias relacionadas a fome do povo do sertão e a sabedoria do Padre Cícero. Sempre fiquei atenta quando Dona Dejanira contava estas histórias, e quando era o momento em que havia uma debulha de feijão era assim que todos se distraíam, ouvindo todos bem atentos a velha que entre as histórias incluía sua história de retirante e sua decência que a mesma frisava muito bem. Ela gostava de dizer sempre: “Sou decendente de índio”. Esta senhora simples era uma verdadeira contadora de histórias.

- **As escolas rurais**

Apenas duas professoras lembraram de citar a escola em seu texto, a partir desses pequenos trechos percebemos que as escolas do lugar em que moravam eram denominados de grupo escolar quando era uma escola grande, noutros casos funcionava na casa da própria professora.

P1- Minha primeira escola foi neste sítio, numa casa de três cômodos. A professora ensinava numa sala de aula em frente a casa dela, e foi nessa escola que estudei até o segundo ano do ensino médio, tempo em que a gente aprendia porque conhecia o objetivo de estudar.

P5- Lembro com saudade do Grupo Escolas Filgueiros Lima.

A fala da professora (P1) mostra que as escolas em que estudavam funcionavam em sítios, eram as escolas rurais. Observando a faixa etária das investigadas, e considerando o tempo de ingresso na escola que se dava por volta dos sete aos dez anos, dependendo de vários fatores, podemos inferir que estudaram por volta das décadas de 1960, tempo não muito distante da criação de escolas rurais no Brasil.

Sobre essas escolas no Ceará, Vieira e Farias (2002) trazem algumas referências de mensagens que os governadores enviavam à Assembléia, o conteúdo dos textos destacavam os convênios firmados entre União e Estado no que diz respeito à construção de prédios escolares destinados ao ensino rural. De acordo com as autoras, a mensagem de 1949 de Faustino de Albuquerque de Souza, traz em referência ao significado desse empreendimento para o Ceará, mostra que a expectativa para o estado era “ pôr em funcionamento 218 escolas primárias rurais, localizadas de maneira criteriosa e feliz, nos mais distantes e esquecidos distritos municipais do interior “e que representava um acontecimento marcante na vida educacional do estado”(ALBUQUERQUE Apud VIEIRA e FARIAS, 2002).

Na mesma obra, também aparece uma visão bem divergente da anterior. Trata-se da contraposição feita por Moreira de Sousa, quando encarregado pelo Ministério de fazer o diagnóstico da educação do Estado. Uma das críticas que estão no seu “Balanço geral da situação do ensino no Ceará” foi:

Com tantos prédios construídos, é comum, no Estado, passarem professoras pelo maior vexame, quando são nomeadas, por não terem, no lugar, onde foi criada a escola, um prédio para se instalarem (BRASIL.MEC. INEP. Apud VIEIRA e FARIAS, 2002, P. 233)

Outra observação que Moreira de Sousa fez denunciava o estado precário de funcionamento das escolas e das condições de trabalho docente:

Não é de admirar que muitas escolas rurais, no Estado, ainda se achem, hoje, funcionando em acanhadas salas de casas familiares, com o agravante de não ser o aluguel pago pela professora, que tem miseráveis vencimentos (BRASIL. MEC. INEP. Apud VIEIRA e FARIAS, 2002, P. 234)

Trazendo esse quadro geral do estado para a realidade das nossas professoras, vemos que além de muitas escolas no interior do estado funcionarem dentro das casas das famílias, ainda tinha outra realidade séria historicamente agravante que é o baixo salário do professor. Entretanto, em localidades pequenas, naquela época e hoje, ser professor ainda é um *status*, pois não há outra forma de empregabilidade melhor do que um cargo público.

Aprendizagens e reflexões

Dos pontos elencados na avaliação que as professoras fizeram do evento o destaque foi dado ao fato de conhecer um pouco da história de vida de cada colega, a troca de experiência foi muito rica. As professoras disseram que estavam descobrindo coisas novas, lembrando suas histórias de vida e histórias do lugar em que vivem. Ressaltaram que as discussões em grupo e o filme proporcionaram um entendimento da história oral como método de pesquisa .

Também Meihy e Holanda (2007) nos ajudaram a compreender sobre os conceitos e definições de história oral e sobre os procedimentos a serem realizados numa investigação que utilize este método, pois eles devem ser feitos “no presente, com gravações, e envolvem expressões orais emitidas, com intenção de articular ideias orientadas a registrar aspectos de interesses planejados em projetos” (MEIHY E HOLANDA, 2007, p.13).

Os autores definem a história oral como

[...] um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY E HOLANDA, 2007, p.13).

Compreendemos, então, que esse método cairia muito bem para as pesquisas que as professoras desejavam fazer, visto que muito pouco se tem registrado sobre Iborepi, e sobre as pessoas constituíram e constituem a sua história.

Das aprendizagens que o documentário *Narradores de Javé* proporcionou o que foi mais citado foi a intervenção que a produtora do filme com sua equipe conseguiu realizar no vilarejo de Gameleira na Bahia.

A produção daquele filme no vilarejo promoveu uma grande mudança. Há onze anos o lixo não era coletado, e o trabalho realizado pela equipe conscientizou o povo daquele lugar à mudança de atitude perante a natureza. Mudou a cara do lugar, mudou a vida das pessoas.

Muitos professores relacionaram a intervenção que a Eliane Caffé⁶³ e sua equipe fez em Gameleira⁶⁴, com a pesquisa realizada pela professora Socorro Lucena⁶⁵ e suas orientandas no Iborepi.

Antes do filme ser concretizado foi realizada uma pesquisa através das histórias das pessoas do lugar. Onde os pesquisadores andaram de casa em casa, investigando, tomando café juntos e daí surgiu as informações para o documentário.

⁶³ Eliane Caffé é uma cineasta brasileira que nasceu na capital do Estado de São Paulo no ano de 1961. Ela iniciou sua carreira com três filmes de curta metragem que são: *O Nariz*, *Arabesco* e *Caligrama*. *Narradores de Javé* (2003) é seu segundo filme longa metragem com cineasta. Seu primeiro longa metragem se chama *Kenoma* (1997).

⁶⁴ O nome fictício do lugar é Javé, e o lugar onde o filme foi produzido é denominado Gameleira na Bahia.

⁶⁵ Pesquisa guarda-chuva intitulada **VIDA E TRABALHO: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino** iniciada em 2008, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq.

O filme também nos trouxe alguns questionamentos sobre a história oral, pois é necessário ter muito rigor na forma como se coleta e analisa os dados, tal como acontece com a pesquisa ação crítico colaborativa.

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

Um dos aspectos deste encontro que caracteriza a pesquisa-ação crítico-colaborativa é a reflexão sobre a realidade socioeconômica e cultural de onde se está inserido. De acordo com Ibiapina (2008) quando a “pesquisa-ação for desenvolvida em contexto que consideram as determinações históricas e os vieses ideológicos, estará ancorada na racionalidade emancipatória” (IBIAPINA, 2008, p.16).

Percebemos quantos questionamentos surgem nas falas das professoras e o quanto elas se identificaram com o real e o fictício, primeiramente com a realidade fictícia daquele povo ribeirinho de Narradores de Javé, ao mesmo tempo que se sensibilizaram com a vida do povo de Gameleira, pequeno vilarejo da Bahia.

Encaminhamentos

Partindo para os encaminhamentos do encontro seguinte, o que ficou definido pelo grupo foi que continuaríamos a estudar temas relacionados a temática “Minha Terra, meu lugar” uma vez que os trabalhos a serem desenvolvidos pelas professoras estariam relacionados à sua localidade.

Também as professoras deveriam trazer as temáticas que desejariam estudar, para tanto, entregamo-lhes um roteiro que as ajudaria a delinear em forma de projeto o que elas queriam fazer.

Impressões da pesquisadora

Percebemos que este encontro também provocou uma efervescência de memórias nas professoras. Muitas delas se viram naquela localidade do filme, como se fossem personagens da história.

No final da manhã ouvimos as propostas das professoras para os trabalhos individuais para serem desenvolvidos, elas demonstraram muita ansiedade e acreditavam que não iriam conseguir fazê-los devido ao grau de dificuldade.

4.5 Cenário V - Minha terra , meu lugar II

4.5.1 Sexto Encontro de formação

Introdução

O sexto encontro de formação aconteceu no dia 23 de julho de 2010, este foi um encontro diferente, pois tivemos duas pessoas que vieram dar a sua contribuição à formação dos professores, e também contamos com a presença de alguns coordenadores de Lavras da Mangabeira e outros professores que não eram sujeitos da pesquisa.

O encontro teve como objetivos conhecer figuras importantes da história local e conhecer as características necessárias para se compor um cordel.

Desenvolvimento das atividades

O primeiro momento teve início com a recitação pela pesquisadora, trajada como sertaneja, do poema “os dois quadros” de Patativa do Assaré.

Na seca inclemente do nosso Nordeste,
O sol é mais quente e o céu mais azul
E o povo se achando sem pão e sem veste,
Viaja à procura das terras do Sul.

De nuvem no espaço, não há um farrapo,
Se acaba a esperança da gente roceira,
Na mesma lagoa da festa do sapo,
Agita-se o vento levando a poeira.

A grama no campo não nasce, não cresce:
Outrora este campo tão verde e tão rico,
Agora é tão quente que até nos parece
Um forno queimando madeira de angico.

O dia desponta mostrando-se ingrato,
Um manto de cinza por cima da serra
E o sol do Nordeste nos mostra o retrato
De um bolo de sangue nascendo da terra.

Porém, quando chove, tudo é riso e festa,
O campo e a floresta prometem fartura,
Escutam-se as notas agudas e graves
Do canto das aves louvando a natureza.

E o forte caboclo da sua palhoça,
No rumo da roça, de marcha apressada
Vai cheio de vida sorrindo, contente,
Lançar a semente na terra molhada.

Das mãos deste bravo caboclo roceiro
Fiel, prazenteiro, modesto e feliz,
É que o ouro branco sai para o processo
Fazer o progresso de nosso país.

Nesse ínterim, realizamos uma vivência que incentivava as pessoas a fazerem uma viagem pelo sertão.

Imagem 5: Preparação para a vivência



Fonte: Alves (2010)

Nesta viagem, deveríamos escrever o que levo na mala, o que eu encontro, quem eu encontro pelo caminho que vale a pena levar na bagagem da vida, por quê? Para refletir, antes de escrever, trouxemos a música: “último pau de arara”⁶⁶, o poema de Patativa com o intuito de lembrar que muitos nordestinos deixam sua terra natal por causa da seca.

A vida aqui só é ruim
Quando não chove no chão
Mas se chover dá de tudo
Fartura tem de montão
Tomara que chova logo
Tomara meu Deus tomara (...).

O objetivo dessa vivência era refletir um pouco sobre o contexto em que a comunidade e a escola estavam inseridas. Este ano no Iborepi foi muito seco, a escassez de água se fez presente até na escola quando era necessário comprar água para fazer a merenda dos alunos. As pessoas tinham que contar com os carros pipa para abastecerem suas casas, quem não podia comprar, ficava apelando para favores.

⁶⁶ O Baião "Último Pau-De-Arara" (José Guimarães - Corumba - Venâncio) foi um dos maiores sucessos da Dupla Corumba e Venâncio, que gravado em Janeiro de 1956 na Odeon o Disco 78 RPM (Nº 14.019), tendo no Lado A "Último Pau-De-Arara" e tornou-se um Clássico da Música Popular Brasileira, tendo sido gravado também por diversos grandes intérpretes.

Ouvimos , então, a música: último pau de arara. Cada um falou sobre o que levaria na mala e em seguida apresentamos as professoras que iriam nos auxiliar neste dia, a professora Marilene Almeida Gomes⁶⁷ e a outra, a professora Rosário Lustosa, que é membro da Academia de Cordelistas do Crato⁶⁸ e da Lira nordestina⁶⁹, que veio ministrar um minicurso de como escrever cordéis.

Imagem 6: Palestra



FONTE: Alves (2010)

Imagem 7 : Curso cordel



FONTE: Alves (2010)

A professora Marilene Gomes iniciou a palestra intitulada “A figura da mulher no coronelismo”. Título escolhido devido à Dona Fideralina, filha de Lavras e figura importante no coronelismo cearense. Além dela, outras personalidades locais tiveram destaque: Sinhá D’Amora, também filha de Lavras da Mangabeira e neta de Fideralina, além delas foi falado também de Bárbara de Alencar, filha do Crato.

⁶⁷ Professora de História e Estudos Regionais da rede municipal de Juazeiro do Norte.

⁶⁸ A Academia dos Cordelistas do Crato (ACC) foi fundada em janeiro de 1991, pelo cordelista e jornalista Elói Teles de Moraes. A ACC possui 24 cadeiras das quais 19 estão atualmente ocupadas. Em seus 15 anos de atuação a Academia já revelou poetas e xilógrafos; lançou mais de 400 títulos, alguns com tiragens superiores a 20 milheiros.

⁶⁹ A Lira Nordestina é uma editora brasileira especializada na produção de literatura de cordel e está situada na cidade de Juazeiro do Norte, sul do estado do Ceará. A história da Lira Nordestina se confunde com a história da Literatura de Cordel no Brasil. A editora está sob os cuidados da Universidade Regional do Cariri. Atualmente a Lira Nordestina participa do programa Ponto de Cultura, promovido pelo Ministério da Cultura.

A professora Marilene iniciou sua fala dizendo da sua motivação para conhecer sobre a história dessa região e dessas mulheres, que surgiu por causa do próprio curso de graduação que fez e do seu trabalho.

A palestra mostrou a relação que existia entre igreja e estado no período do coronelismo, sobre a concentração de escravos do nordeste que por vezes foi omitida pelos historiadores. Também trouxe à tona questões políticas que afetam o povo brasileiro, inclusive sobre a nova roupagem que o coronelismo assume nos dias atuais, muito embora não assuma o mesmo nome, mas ainda vigora muito a política de favores.

À tarde a professora Rosário Lustosa ministrou o minicurso sobre cordéis. Trouxe a história do cordel, enfatizando o cordel caririense, a Academia de Cordelistas do Crato e Lira Nordestina de Juazeiro. Ela trouxe a mala do cordel, que era uma mala estilo artesanal do nordeste repleta de folhetos de cordel dentro e deixou que as professoras manuseassem e alguns cordeis foram recitados. Ao final do minicurso, a mala foi doada para a biblioteca da escola.

Rosário Lustosa nos ensinou como identificar os aspectos constituintes de um cordel e depois nos dividimos em grupos para escrevermos versos sobre a história de Lavras da Mangabeira e do Iborepi.⁷⁰ do qual podemos visualizar alguns versos produzidos pelo grupo:⁷¹

No centro do sul cearense
Fica a bonita cidade
De Lavras da mangabeira
Com rica diversidade
De cultura e educação
Já tem até faculdade

Mais de trinta mil pessoas
Habitam este lugar
É cidade centenária
Tem histórias pra contar
Com cinco grandes distritos
Um município a formar

Terra de Fideralina
Mulher forte independente
Junto com Sinhá D'Amora
Uma artista competente
Que foram em sua época

⁷⁰ Cf. Apêndice 11.

⁷¹ Grupo constituído por professores, coordenadores e diretoras de escolas de Lavras.

Mulheres bem diferente
 Ouro Branco e Arrojado
 Quitaiús e Mangabeira
 São lugares populosos
 De gente hospitaleira
 Junto com o Iborepi
 Terra de gente guerreira

Falando do Iborepi
 A origem do seu nome
 Água boa pra beber
 Vem do Tupi Guarani
 Traduzido pra saber

Porém seu antigo nome
 Riacho fundo chamado
 Padre Cícero aconselhou
 Que fosse modificado
 Pois se assim permanecesse
 Seria sempre atrasado

Aprendizagens e reflexões

Neste encontro, percebemos que não podemos deixar de refletir sobre a questão da história e cultura local, bem como sobre o modo como elas entram na escola.

A cultura se manifesta de formas diferentes, seja ela erudita ou popular. Uma das expressões da cultura, por exemplo, é o cordel. Ele é um veículo de grande importância na cultura popular, pois traz histórias sobre casos e personagens do nordeste brasileiro, além de trazer reflexões sobre as mais variadas temáticas.

Hoje, o cordel é muito utilizado nas escolas como estratégia para desenvolver a leitura, a escrita e o senso crítico dos alunos.

Nos versos escritos pelas professoras aparecem muitos elementos constituintes da história de Lavras e do Iborepi, no tocante à religiosidade, às personagens que tiveram influência sobre a política e as artes desse lugar. Também mostram como se constitui geograficamente este município de os seus distritos, além de falar da origem do nome e mostrar características do povo.

Para escrever estas palavras, por mais simples que sejam, as professoras tiveram que contar com dados das pesquisas que fizeram sobre o

lugar utilizando a história oral e também na fala da historiadora Marilene, que trouxe muita informação sobre a Fideralina e a história do coronelismo em Lavras da Mangabeira, a palestra levantou discussão sobre questões sociais, econômicas e políticas deste lugar.

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

O elemento identitário neste encontro foi a produção dos cordéis pelos professores, coordenadores e pesquisadores que estavam na oficina, sob a orientação da cordelista Rosário. Os versos produzidos trazem um pouco da história que foi trabalhada pela professora Marilene, enfatizando o município de Lavras, o distrito do Iborepi, sua religiosidade, seu povo, dentre muitos outros temas.

O trabalho coletivo é de suma importância para a pesquisa-ação crítico colaborativa, e ele foi acontecendo naturalmente, de modo que todos participaram na construção do texto.

Encaminhamentos

Inicialmente, os trabalhos a serem desenvolvidos pelas professoras seriam individuais, depois tendo em vista a realidade de tempo que elas teriam resolvemos que fariam em dupla ou trio, ficando as temáticas e os grupos definidos da seguinte forma: A educação no distrito do Iborepi (P1 e P5); As consequências da seca de 1979-1983 para o povo do Iborepi (P2 , P3 e P7) e a religiosidade do Iborepi (P4 e P6).

Em momentos individuais, pedimos para que as professoras fizessem um esboço do projeto de pesquisa especificando o tema, objetivos, metodologia: métodos e procedimentos, além do referencial teórico.

Para o próximo encontro teríamos um estudo sobre projeto de pesquisa para sistematizarmos melhor os trabalhos, portanto, tendo temáticas definidas já deveriam vir com algum referencial teórico estudado.

Impressões da pesquisadora

Este encontro deixou muitas marcas em todos nós, acreditamos que o conhecimento sobre elementos da a história local, só veio nos enriquecer, passamos a saber o que até então era desconhecido, histórias curiosas, algumas engraçadas, outras que nos fizeram refletir sobre questões sociais, políticas e culturais.

O encontro com outras professoras de Lavras da Mangabeira que não fazem parte da pesquisa foi muito especial também, uma vez que nos trouxe o olhar de fora. Muitas delas disseram do seu desejo em participar de pesquisas como estas, enquanto outras que já haviam participado em anteriores mas que não puderam vir nesta nos disseram do prazer de ter essa oportunidade, compartilharam conosco suas experiências e aprendizagens.

Se fôssemos resumir em poucas palavras, diríamos que nos causou muita alegria saber que estamos buscando aprender de forma prazerosa e no coletivo.

4.6. Cenário VI - formação em pesquisa: o projeto

Os encontros desse mês de agosto, o sétimo e o oitavo, aconteceram nos dias 06 e 07 de agosto de 2010.

4.6.1. Sétimo encontro de formação

Introdução

O sétimo encontro ocorreu na sexta feira, no dia 06 de agosto de 2010. Nesta noite tivemos como objetivo conversarmos sobre projeto de pesquisa, tipos, objetivos, características e as suas partes constituintes.

Desenvolvimento das atividades

Para o desenvolvimento das atividades convidamos Fabrícia Gomes da Silva⁷² que trouxe uns slides explicativos sobre cada parte constituinte de um projeto de pesquisa, a fim de orientar as professoras no momento de escrevê-lo.

Imagem 8: Orientação sobre projeto



FONTE: Alves (2010)

É muito frequente o surgimento de dúvidas no momento de se construir um projeto, até mesmo porque ouvimos falar em disciplinas da graduação ou da pós-graduação *lato sensu*, entretanto nem sempre temos a oportunidade de construí-lo e concretizá-lo, elaboramos um fictício e isso acaba por gerar insegurança ou até mesmo desconhecimento do que deve conter nele, outras questões são relacionadas à distinção dos tipos de projeto.

⁷² Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, turma 2009.

Aprendizagens e reflexões

Em investigação realizada com professores de Educação Básica, Lüdke identifica uma diversidade de funções exercidas pelo projeto nas escolas.

Pode tratar-se de um projeto de curso, ou de uma unidade específica dele, no qual o professor procura experimentar um novo design, ou novos materiais e estratégias de ensino, às vezes em conjunto com seus alunos (...) Outras vezes trata-se de um projeto de estudo do próprio professor, sozinho ou em conjunto com outros colegas, visando ao aprofundamento de um tema de interesse comum, com leituras e discussões de grande proveito para o desenvolvimento profissional. Ou pode tratar-se de um projeto para elaboração de um livro didático, um vídeo, um CD-ROM, um filme, enfim, um instrumento para o trabalho docente, sem necessariamente implicar a realização de uma pesquisa (ANDRÉ, 2001, p.35-36).

De acordo com a autora, o professor é muitas vezes o que Stenhouse (1975) denomina de “professor artista”, que vai experimentando em sala de aula novos materiais e metodologias, e o projeto proporciona isto. Entretanto, na maioria dos casos estudados por ela, o projeto apenas preenche de modo formal uma exigência institucional da prática de pesquisa, sem haver um acompanhamento rigoroso do seu desenvolvimento e muito menos uma avaliação criteriosa. Consequentemente, “não se pode afirmar que foi proposto e realizado um trabalho de pesquisa” (ANDRÉ, 2001, p.36).

Beillerot (2001) faz uma distinção entre “estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador”. Participar de um trabalho de pesquisa pode permitir que alguém se sinta ligado a essa atividade, mas não implica necessariamente que ela se torne o responsável sobre o que está sendo feito. A expressão “fazer a pesquisa” é utilizada para indicar

uma responsabilidade maior sobre essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir um indivíduo ao *status* de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia (ANDRÉ, 2001, p.35-36).

Toda a explanação foi feita no sentido de auxiliar as professoras para que construíssem um projeto de pesquisa, seguindo os rigores necessários à uma investigação científica.

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

Colaborar na concepção de Ibiapina (2008) significa

tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais quem levem à construção de acordo quanto às suas percepções e princípios (IBIAPINA, 2008, p.34).

Ainda nesta perspectiva apresentada pelo autor, a colaboração efetiva acontece a partir da interação entre os pares, sendo que um par mais experiente, o pesquisador, dá suporte a um outro menos experiente no momento de realização de determinada atividade o que é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores (IBIAPINA, 2008).

Sendo assim, o desenvolvimento desta atividade específica, a construção do projeto, com a colaboração das mestrandas já se constitui como um aspecto colaborativo.

Encaminhamentos

De posse de todo o conhecimento acumulado no decorrer do curso, faltava-nos agora organizar as ideias e por em prática, o que na opinião das professoras era o mais difícil. Por esse motivo, elas nos pediram que no encontro do dia seguinte realizássemos um momento de orientação por cada grupo.

Também combinamos de fazer a entrevista grupal, procedimento de colta de dados necessário ao andamento da pesquisa e, que já sinalizava para

uma pré-avaliação de todo o processo.

Impressões da pesquisadora

Durante a explicação, sentimos que as professoras iam tirando as suas dúvidas e intervindo quando achavam necessário. Percebemos que elas se sentiram bem à vontade para colocar as suas dificuldades de colocar no papel as suas ideias.

4.6.2. Oitavo encontro de formação

Introdução

O oitavo encontro aconteceu no sábado, dia 07 de agosto de 2010. Realizamos uma acolhida, repensamos a nossa programação do dia e iniciamos uma entrevista grupal, cuja finalidade era identificar o que as elas aprenderam a partir dos encontros de formação, visto que de agora em diante, a formação que elas teriam seria de orientações por grupos de trabalho e, de acordo com a solicitação delas, já iniciariamos neste sábado.

Desenvolvimento de atividades

- **Entrevista grupal**

A entrevista foi conduzida por nós e constou das seguintes perguntas: Como foi sua experiência na pesquisa 2010? Coisas que você não sabia e passou a saber? O que ela trouxe de complemento para as outras formações? Como você entrou e como você está saindo dessa formação? Espaço aberto para suas considerações sobre essa formação.

- **Experiência de formação 2010- aprendizagens**

Analisaremos as questões que dizem respeito à formação em si, às aprendizagens e mudanças ocorridas a partir dela.

Quando interrogadas sobre como tinha sido a experiência de cada professora na pesquisa 2010, todas elas disseram que a formação foi positiva. Dois aspectos se destacaram na entrevista, entretanto, outros são citados com menos ênfase. O primeiro deles foi o fato da formação acontecer na comunidade.

A pesquisa-ação crítico colaborativa proporciona esse contato mais próximo do pesquisador com a comunidade, não ocorrendo o deslocamento dos participantes nem no sentido espacial, nem cultural.

P1 - Para mim foi ótimo, até porque essa **formação local**, na comunidade é muito interessante porque por mais que a gente viva lá fora, tenha o contato com outras pessoas a gente nunca tem tempo de discutir os assuntos da comunidade, da escola, a nossa realidade, a não ser nossos planos, e mesmo assim é uma coisa muito rápida, então foi bastante interessante conhecer e aprofundar os estudos da comunidade, da escola, empenhar os professores a desenvolver esses trabalhos com os alunos é importante para **conhecer a história, a identidade da comunidade** para abrir horizontes para o mundo lá fora. É muito interessante, é o desabrochar da história.

P4 - Realmente essa formação **ela tem sido diferente de muitas outras que nós já fizemos, porque antes nós que íamos até os formadores, hoje os formadores é que vem até a gente.**

P2 - [...] as formações que **são dadas por vocês elas trabalham a nossa realidade**. As vezes você vai para (...) outros trabalhos e eles falam coisas que não tem nada a ver com a (...) realidade e essas formações que vocês passam pra gente elas trabalham o nosso meio de trabalho, [...] o nosso aluno, o que nós realmente estamos precisando na escola, é muito importante.

P3 – [...] A preocupação de **vocês se deslocarem de lá para cá**, e a preocupação de vocês virem resgatar o que está faltando aqui no nosso meio.

Essa última fala se refere ao segundo tema abordado que foi sobre a história da família de do local em que moram.

- **A Família**

P2-É interessante a questão da pesquisa, porque até antes de iniciar essa formação eu não tinha despertado ainda esse interesse pela **história da família**. Quando começou o primeiro dia da formação, teve uma pergunta que era a origem do seu nome, assim que eu sai eu peguei meu caderno e fui na casa de um tio mais velho perguntar o nome dos meus avós e me perguntaram para que era isso, eu disse que era necessidade minha, que eu queria saber, e isso eu consegui. Foi muito bom, até hoje eu tenho escrito e as vezes eu digo para os meus filhos, que antes meus pais nunca despertaram para isso, eles não falavam sobre meus antepassados comigo [...]

P3- [...] é sempre bom a gente ter essa curiosidade, porque eu vejo lá [...] a necessidade, porque a **história da minha família** está se acabando aos poucos,[...] então eu tenho que aproveitar a oportunidade que enquanto eles estão vivos eles possam me contar,porque depois que meus tios morreram eu não sei.

- **O lugar em que moram, despertando para o conhecimento da história local, da vida da comunidade**

P1 – [...] a questão da **história do lugar**. Eu não sou daqui, mas eu moro aqui a vinte anos, e tem coisas que eu não sabia, como no encontro passado, da Fideralina, que era uma pessoa da época dos coronéis, [...] a questão de Lavras em si,de quando foi fundada, aqui da vila, em que ano, isso é uma coisa que eu até pouco tempo não conhecia.

P7 - [...] Como a **história do Iborepi estava morta você veio agora reavivar isso**, e resgatar um pouco da nossa história [...]

P2 - Pra mim veio o conhecimento, porque até antes de eu chegar aqui **eu não conhecia a história daqui, nasci aqui mas nunca me interessei**. Pra mim foi muito importante porque eu não sabia nem a história de Lavras e nem a daqui do Iborepi, e com essas formações a gente está pesquisando tudo e hoje eu já sei uma boa parte.

P2 – [...] o incentivo a pesquisa, é muito interessante e **uma historia de vida de uma comunidade**, de um povo, ela passa a ser não muito interessante para quem está presente, mas **com a questão da pesquisa você torna ela até científica [...]**

P3 – [...] Eu já fui lá no **Sítio Tatu** quando eu fazia a terceira série [...] os professores se juntaram e fizeram uma turma.Só que se eu for hoje eu vou ter outra visão, eu tenho vontade de ir lá, e naquele dia a professora Marilene lembrou um pouco a história, que era uma coisa que eu já tinha ouvido falar, mas eu não conhecia a história toda de Fideralina, e como eu ouvi eu quero ir lá de novo.

P6 - Essa formação foi de grande importância para a nossa vida **profissional e pessoal. As metodologias mudaram o nosso olhar** em relação aos conteúdos, aos alunos e tudo o que nos rodeia [...]

P5 – [...] **conheci histórias** que nem imaginava que tivessem acontecido aqui no distrito **do Iborepi**.

- **A prática docente**

Além do fato de conhecer a história do município de Lavras da Mangabeira e do Iborepi, bem como de seus arredores, as professoras destacaram algumas outras coisas que consideraram importantes. Como aprendizagem sobre novas metodologias para pôr em prática no trabalho, e sair da rotina.

P1 - O que a gente está aprendendo aqui a gente não deixa engavetado na nossa memória,a gente não deixa no esquecimento,a gente realmente **põe em prática**.

P2 - Para mim também foi ótimo porque a gente **adquire experiência e coloca em pratica**, e esse curso veio abrir horizontes para nós que moramos aqui, [...] Esse curso foi um pontapé para as nossas pesquisas, **para nós colocarmos em prática com os alunos**.

P4 - É importante demais essa pesquisa do **professor,sai da rotina**,e acho que o aluno também tem um maior interesse, torna-se uma coisa prazerosa.

P3 - passamos a conhecer várias histórias sobre nossa região e **tornar-se pesquisadora** [...] aprendemos como aplicar uma metodologia e refletir sobre nossa prática de ensino.

Outras falas enfatizaram a tomada de consciência de ser um eterno aprendiz, característica fundamental para essa profissão. Lima (2004) nos diz que é na condição de eternos aprendizes da prática docente que vamos mudando, o que nos dá condições de fazer e refazer a nossa profissão, e nos proporciona, segundo a autora, um crescimento pessoal e profissional. Ela ainda diz que:

[...]aprender com a vida, com os livros, com o trabalho, com as pessoas, com a própria história. Assim é possível ir construindo a prática docente na perspectiva da ação refletida e transformadora, mediada pelo conhecimento (LIMA, 2004,p. 35).

Essa também é uma condição fundamental ao pesquisador. As professoras falaram de aprendizagens sobre técnicas, procedimentos, a forma como se deve organizar uma investigação, enfim, declararam ter aprendido muito sobre o ato de pesquisar.

Houve também o reconhecimento por parte de algumas de que as pesquisas que já haviam desenvolvido não teriam seguido todo o rigor

necessário de todos os passos do projeto de pesquisa, bem como da execução do projeto.

P4 - É interessante,tem horas que eu estou na formação e eu penso que não sei de nada porque vocês fazem muitas coisas. É como aquela frase que diz que nós **somos eternos aprendizes**, a cada dia a gente está aprendendo.

P6 - A importancia da pesquisa. Fazia um trabalho de pesquisa mas não sentia isso. É tanto que no começo da pesquisa eu pensei em desistir, porque eu pensei que era muito trabalho,que eu não ia ter tempo,então pensei em desistir. [...] eu dicidi continuar. Porque a gente pesquisava mas não pensava em fazer o projeto, **pesquisava,mas era uma coisa tão solta**. Eu lembro que eu fiz uma com Rosângela na graduação,mas era mais uma nota,não tinha esse interesse.

P1 - Pra mim foi a pesquisa, novas técnicas, porque eu ja iniciei a pesquisa com alguns alunos, mas não tinha despertado ainda e não sabia muitas metodologias, então o que eu achei interessante foi a metodologia que você trouxe para o nosso trabalho, foi ótimo.

P2 - [...] nessa formação foi sobre **a pesquisa**, ela é interessante, cada vez você descobre coisas interessantes, e você também com essa formação ajudou como pesquisadora **a organizar** [...] ,e essa organização eu estou aprendendo com essa formação.

P7- aprendi um pouco **sobre pesquisa**, gostei, melhor seria se o tempo para estudar tivesse sido maior. Mas vou levar para a minha sala de aula, tudo o que aprendi e vou mostrar a importância de pesquisar algo.

Ainda surgiu o desejo de mostrar para as outras pessoas da comunidade os trabalhos realizados por elas

P4-Essa formação com você Francione, eu estava pensando que **a gente devia apresentar a comunidade esses trabalhos** porque eu acho que é uma escola ativa,[...] e você vê que tem muita coisa dentro da escola que os professores trabalham e a comunidade tem que conhecer.

Ao pedir que elas resumissem o que experimentaram em uma palavra, elas falaram em **conhecimento, aprendizagem, esforço e interesse**. Destacamos aqui, as duas últimas que proporcionaram as duas primeiras. As professoras participantes realmente demonstraram ter essas duas qualidades

tão necessárias para o desenvolvimento da nossa investigação e para o seu próprio crescimento pessoal e profissional.

Quando interrogadas sobre como chegaram e como estão saindo da formação, as professoras citaram mais uma vez o conhecimento adquirido, o incentivo para retornar aos estudos, a segurança que passam a ter na sala de aula e ainda a oportunidade.

P1 - Eu entrei meio cabisbaixa, porque eu tinha passado um ano sem fazer uma formação, e agora eu entrei e sinto uma **segurança**, eu me sinto mais segura, até no meu trabalho, e com a sua colaboração eu estou aprendendo muita coisa.

P2 - Eu também, da mesma forma, hoje eu tenho mais **conhecimento** do que quando eu entrei no curso.

P3 - Eu não tinha o conhecimento que tenho hoje, era um pouco vazia, acho que a palavra chave é essa. Eu desconhecia que hoje eu conheço.

P4 - Eu entrei sem nenhum conhecimento, e quando eu cheguei aqui comecei a trabalhar e vim sem experiência de nada, de vida daqui, do lugar, e eu ganhei como conhecimento até o **incentivo de estudar novamente. Antes eu não estudava e voltei a estudar.**

P5 - Eu entrei só para ver se dava certo, porque o tempo era pouco e depois quando eu vi que era importante eu decidi que ia continuar, porque a gente tem que **pesquisar o que é realmente interessante pra gente**. O que eu vou levar é que a partir de hoje uma pesquisa só vale a pena quando você realmente quer pesquisar, pesquisar qualquer coisa que não é interessante pra você não adianta.

P6 - Eu sei que o certificado é importante, mas acho que o mais **importante é a aprendizagem**, mesmo que você receba o certificado, eu sei que é importante, mas você tá aprendendo.

P7 - valeu a pena, [...] agradeço a **oportunidade**, eu aprendi muita coisa e vou aprender.

Certamente, as professoras do Ensino Fundamental do Iborepi, tiveram esta oportunidade que consiste em uma pequena iniciativa de pessoas que estão na universidade e abrem esse espaço. O que não é regra geral, pois a universidade é distante dos professores de Educação Básica e vice versa.

Deixamos um espaço aberto para suas considerações das professoras sobre a influência dessa formação na sua formação docente. E dentre elas, queremos destacar mais uma vez a necessidade de por em prática o que aprenderam, e que transpor todo o conhecimento para a sala de aula, não consiste em tarefa fácil.

P1 - As vezes **é difícil trabalhar com criança mas não é impossível** [...] É tão interessante **a curiosidade deles pequenininhos**, então é interessante a gente incentivar.

P2 - É bom [...] colocar em prática. Às vezes a gente vê tantas capacitações não é nem a gente, as vezes é o **tempo**. Eu fiz um curso de gestão escolar, o gestar, muito interessante, de matemática. Livros foram apresentados, o concurso do estado, foram dados as aulas desses livros, foram trabalhados então ela sugeriu que a gente trabalhasse. Pra **trabalhar você tem que ter espaço e tempo**, muitas vezes a gente não trabalha porque não tem o tempo, o espaço. Muitas coisas não dependem só da gente, porque se dependesse só da gente era muito fácil, mas é o sistema que você tem que apresentar conteúdo, tem que trabalhar conteúdo, e aí você termina assim.

Faz-se pertinente a fala da professora quando coloca que para se trabalhar tem que ter “espaço e tempo”, pois não podemos negar que ser professor pesquisador não é tão simples como se pensa. Podemos sim, fazer o que depende de cada um de nós, como desenvolver a curiosidade que todo ser humano tem que procurar refletir sobre sua prática, tarefa de todo professor, mas existem coisas que independem só da boa vontade do professor, é necessário tempo, estrutura e sobretudo condições financeiras.

Ter conhecimentos sobre pesquisa, saber fazer, não basta para tornar o professor da Educação Básica um profissional que pesquise constantemente e transponha esses conhecimentos para os seus alunos, ou seja, ensiná-los, mesmo que de forma simples, a investigar e construir novos conhecimentos a partir daqueles adquiridos.

- **Orientações dos projetos**

Logo em seguida passamos às orientações⁷³ gerais sobre os trabalhos de pesquisa que as professoras estavam desenvolvendo. Havia três grupos, duas duplas e um trio, portanto, três pesquisas.

⁷³ Neste dia, contamos com o apoio da mestrandia Fabrícia Gomes da Silva para as orientações individuais das pesquisas.

Imagem 09: Orientações dos trabalhos



FONTE: Alves (2010)

Procedendo à análise da entrevista, traçamos categorias a partir das questões:

Aprendizagens e reflexões

As aprendizagens que ficaram para nós neste momento está centrada na dificuldade em orientar trabalhos de pesquisa. As pessoas esperam de nós todas as respostas às suas dúvidas e há coisas que aprendemos à medida que caminhamos, pois não há respostas prontas para tudo.

Esse é um exercício que exigiu muito esforço da nossa parte, superação dos próprios limites, estes oriundos da deficiência na própria formação. Pois, é muito frequente no Brasil que nós professores de Educação Básica, venhamos saber efetivamente o que é pesquisa quando cursamos um Mestrado e Um Doutorado. Sabemos que a experiência em pesquisa é fundamental para a atividade de orientar (SCHNETZLER e OLIVEIRA, 2010) e estávamos experimentando os dois lados simultaneamente, sem estar passando pela atividade de investigar seria impossível mostrar o caminho a outras pessoas.

Pesquisas como estas são, na nossa compreensão, uma das formas de se trabalhar uma maior articulação entre os professores pesquisadores e os pesquisadores acadêmicos (LISTON e ZEICHNER, 2003) na tentativa, mesmo

que isolada, de eliminar a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores.

Num processo de aprender a orientar, a relação pesquisadora-pesquisadas foi de fundamental importância. Transpusemos para a nossa realidade vivenciada a contribuição dada pelos autores Schnetzler e Oliveira (2010) em sua obra “orientadores em foco”, quando discutem algumas ideias centrais das abordagens teóricas adotadas na investigação dentre as quais falaremos de duas delas.

a) o papel do *outro* fundamentado em Vygotsky

Ao tratar da constituição do sujeito em termos de aprendizagem e processo de desenvolvimento, Vygotsky (2000) afirma que o papel do *outro* é fundamental, ou seja, a nossa constituição e desenvolvimento se dá por meio das interações sociais que estabelecemos com as outras pessoas. Segundo ele “através dos outros, constituímos-nos [...] Daí, está claro, porque necessariamente tudo que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si (VYGOTSKY, 2000, p.24).

Assim, Schnetzler e Oliveira (2010) fazem a relação com aprender a orientar em Educação, afirmando que também depende da mediação social de outros. Portanto, no nosso caso, algumas pessoas foram fundamentais nesse processo, a saber a nossa orientadora e as nossas professoras participantes da pesquisa. Vale à pena registrar que se não tivéssemos optado pelo método da pesquisa-ação crítico colaborativa, talvez não tivéssemos tido tal aprendizado.

b) O sujeito intersubjetivo de Winnicott

Da teoria winnicotiana, os autores trabalham em seu livro com a noção de que a subjetividade se constrói na intersubjetividade e destacam que esse

processo contínuo, que implica levar em consideração todos os acontecimentos vivenciados nos âmbitos das relações interpessoais ao longo da vida (SCHNETZLER E OLIVEIRA , 2010).

Assim, concordamos quando os autores tratam da relação orientador-orientando como “espaço privilegiado em que os meandros da intersubjetividade podem apresentar impasses de natureza afetiva, que resultam de crescimento pessoal e intelectual dos envolvidos” (SCHNETZLER E OLIVEIRA , 2010, p.55).

Nessa relação que íamos estabelecendo com nossa orientadora, íamos aprendendo sobre outras coisas que não se aprendem só nos livros, mas sobretudo nas trocas intersubjetivas, o que nos dava subsídios para trabalhar com as nossas professoras.

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

Destacamos aqui todos os momentos, as trocas, as relações estabelecidas nos encontros de formação, quando trazíamos para aqueles momentos, lembranças das histórias de vidas das professoras e nossa, e os momentos em que partilhávamos isto com a nossa orientadora.

Outra característica foi a construção coletiva dos projetos, no sentido de diálogo entre membros dos pequenos grupos de professoras com a pesquisadora, consideramos uma atividade colaborativa e crítica, uma vez que permite que aos colaboradores confrontarem perspectivas e interpretações (IBIAPINA, 2008).

Por fim, o fato das formações acontecerem na comunidade, isso é de suma importância uma vez que não precisa o sujeito sair do seu contexto literalmente para alçar vôos no conhecimento. Não estamos negando aqui o fato de que o contato com outras realidades, outros espaços sejam irrelevantes, mas que na falta de condições desses professores saírem para

buscar a formação contínua, pesquisas desse tipo lhes proporcionam essas oportunidades únicas.

Encaminhamentos

Os encaminhamentos para o próximo encontro se resumiram em mantermos contato por *email* para que fôssemos dialogando sobre os textos que estavam sendo produzidos.

Pedimos que as professoras fossem relendo os textos estudados e procurassem outros, além de realizarem as entrevistas necessárias para a sua investigação, para que assim pudéssemos auxiliá-las na sistematização final. Também orientamos as professoras quanto às entrevistas, como deveriam abordar as pessoas, explicando-lhes sobre os cuidados necessários no momento de realizá-las.

Impressões da pesquisadora

Este encontro fez com que nos sentíssemos cada vez mais desafiadas a melhorar, a aprendermos cada vez mais coisas novas sobre pesquisa para podermos partilhar estes conhecimentos com as professoras.

4.7.Cenário VII- Sistematização da pesquisa

4.7.1.Nono Encontro de formação

Introdução

A nossa ida para o Iborepi estava marcada para o dia 22, entretanto no dia 21 de setembro teria início a Semana Cultural da escola que aconteceria nos dias 21 a 24 de setembro.

Desenvolvimento das atividades

Chegando ao Iborepi, tivemos a oportunidade de participar de algumas atividades da escola juntamente com os alunos, na confecção de materiais de modo que pudesse auxiliar as professoras na sua apresentação.

A escola desenvolveu junto com a comunidade diversas atividades como cinema, proporcionando a reflexão através de filmes educativos, jogos, brincadeiras, e encerrou a semana com uma gincana que incluía várias tarefas. Essas tarefas foram cumpridas pelos alunos com o auxílio dos professores.

Imagem 10: Abertura da semana cultural



Fonte: Alves (2010)

Durante momentos alternativos, íamos nos encontrando com as professoras em suas casas, pois a escola estava uma efervescência, os alunos animados com as atividades.

Os momentos de conversa com as professoras participantes da investigação tinha um objetivo, que era fazer um acompanhamento do

progresso ou dificuldades de suas pesquisas, e na medida que íamos avançando procurávamos auxiliá-las na sistematização dos trabalhos.

Aprendizagens e reflexões

A nossa reflexão está centrada na cultura escolar e quando falamos no tema da cultura dentro da escola não podemos esquecer dos sujeitos que a compõem e do contexto social em que estão inseridos. Professores, gestores, funcionários e alunos trazem consigo as vivências do seu cotidiano que vão influenciar em todo o funcionamento da instituição.

De acordo com Williams (apud PAIXÃO *et al.*, 2004) a cultura vivida é determinada por outros processos sociais de ordem econômica e política. O autor afirma que há ligação entre as experiências vividas no cotidiano e os elementos formais da macro estrutura da sociedade.

É certo que não podemos esquecer a realidade objetiva dos sujeitos escolares, assim estaríamos incorrendo no erro do isolamento e da alienação. Entretanto, não devemos afirmar que os fatores econômicos e políticos por si só determinam a cultura universal e a escolar, acreditamos que eles são fortemente influentes mas não determinantes. Durante muito tempo a escola foi vista apenas reprodutora ou cópia simplificada da cultura universal, mas hoje, a escola passou a ser também um lugar de produção cultural. Eventos como a Semana Cultural realizada na E.E.I.E.F. Dr. Danúzio Férrer, são expressões que os sujeitos produzem e não somente copiam o que lhes é apresentado.

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

A pesquisa-ação crítico colaborativa parte sempre de um diagnóstico das necessidades formativas dos professores. Essas carências surgem do contexto histórico, social e cultural em quem vivem. Conforme Ibiapina (2008), elas “emergem em contextos históricos sociais concretos, sendo determinados tanto para o campo externo de atuação dos professores quanto internamente,

por meio de suas expectativas, aspirações e vontades (IBIAPINA, 2008, p.42). A partir dessa afirmação, percebemos o quanto o contexto se faz presente, influenciando, e não determinando, a cultura escolar.

Encaminhamentos

Para o encontro seguinte combinamos de fazer no dia 12 de outubro, por ocasião do feriado nacional⁷⁴. Assim, o encerramento da pesquisa seria feito juntamente com a festa do dia do professor. Estabelecemos também o prazo de entrega dos trabalhos finais e planejamos um momento em que teríamos a presença de todas as pesquisadoras das espirais cíclicas da investigação um depois faríamos a avaliação da pesquisa.

Impressões da pesquisadora

Este encontro foi diferente, pois não tivemos a reunião com os professores, como ocorrera nos outros, mas foi um momento muito rico porque através dele pudemos observar um pouco o trabalho da escola sob um outro ângulo senão pela percepção dos professores.

A partir dele percebemos o esforço de todas as pessoas que trabalham na escola para desenvolver um bom trabalho com seus alunos, desde o núcleo gestor até aquelas que cuidavam do lanche das crianças.

Pelo que pudemos observar, na abertura da semana, as crianças estavam representando personagens de contos literários. Cada sala tinha um grupo de alunos que iria à frente contando aquelas histórias por meio das representações. Também outros, representavam povos constituintes da história do Brasil. E ainda, aqueles que eram as primeiras professoras da comunidade Iborepi, dentre outros trabalhadores, homens e mulheres anônimos que fazem parte dessa história.

⁷⁴ Feriado Nacional da padroeira do Brasil- Nossa Senhora Aparecida.

4.8.Cenário VIII- Avaliação da pesquisa- terceiro ciclo

4.8.1. Décimo encontro de formação

Introdução

O encontro desse mês de outubro , aconteceu no dia 12 de outubro de 2010 como havia sido encaminhado no encontro anterior.

Desenvolvimento das atividades

Tivemos algumas apresentações dos alunos da escola homenageando o dia do professor, depois uma mensagem de reflexão lida pela coordenadora da escola.

Após as homenagens, fomos para uma sala para o último encontro de formação que tinha como objetivo avaliar a pesquisa.

Estiveram presentes a professora Dr^a Maria Socorro Lucena Lima, a pesquisadora Elisangela André da Silva Costa, o Núcleo Gestor da escola e todos os professores.

A professora Dr^a Maria Socorro Lucena Lima fez a abertura do encontro, falando sobre a grande pesquisa e sobre a pesquisa da Profa. Ms. Manuela Grangeiro, que desenvolveu o primeiro ciclo.

Em seguida, a pesquisadora Elisangela André da Silva falou da sua pesquisa. Então, a professora Socorro entregou nas mãos da diretora da escola as duas dissertações para ficar como fonte de pesquisa na escola. Fomos convidadas a falar do último ciclo e por fim, ouvimos o que as professoras teriam a dizer sobre todos os encontros de formação.

Imagem 11: Professora Elisângela



Fonte: Alves (2010)

Figura12: Professora Socorro Lucena



Fonte: Alves (2010)

Para avaliar o nosso ciclo, realizamos uma pequena entrevista individual semiestruturada, na qual as professoras falaram sobre o curso de formação em pesquisa. A pergunta foi a seguinte: Pensando na pesquisa realizada em 2010, que reflexos ela vai ter na sua vida e no seu trabalho docente?

Avaliação: reflexos na vida e no trabalho

a) Retomando os ciclos anteriores: a formação instigou a trabalhar a leitura e a escrita.

P1 - Veio a Manu [...] a Elisângela com o despertar da leitura e da escrita, foi bem trabalhado e a gente está tentando trabalhar com os nossos alunos e agora você com a pesquisa para fechar. É importante a pesquisa porque tudo o que a gente descobre hoje, tudo o que a gente conhece é através da pesquisa. Se a gente não pesquisar como é que a gente vai encontrar?

P3 - [...] eu não gostava muito de estar ali querendo buscar, sempre buscando uma coisa pra ler e eu fui obrigada, e eu adorei a questão de pesquisar mais em livros, e melhorou muito até na minha vida profissional e na faculdade.

P2 - Foi ótimo, muito bom em relação também a escrita, ter que passar tudo, transformar a oralidade na escrita, passar todos aqueles depoimentos e saber entender, porque o [...] científico é isso de você [...] não ficar só nisso de ser comum.

b) Crescimento pessoal

Dentre os aspectos que os encontros de formação que trouxeram para o desenvolvimento pessoal, foram ressaltados a troca de experiência com as outras pessoas que vieram dar a sua contribuição, bem como a troca com os colegas que já convivem diariamente, que também deixaram muitas experiências pra utilizar em sala de aula e na vida, no dia-a-dia (P1).

Uma das professoras (P2) falou sobre a segurança adquirida para repassar o conteúdo para os alunos, pois o fato do professor buscar conhecer sobre a comunidade, dá a autonomia de falar sobre isso na linguagem dos alunos. Também destacou que o mais importante foi esse conhecimento não ter vindo de outrem, mas pela iniciativa própria.

P2- Na sala de aula é muito bom porque a gente vai com mais segurança com o aluno, saber onde nós estamos, passar o conhecimento para eles, na linguagem deles, saber que ninguém lá fora descobriu, que fomos nós que descobrimos isso, e isso eu acredito que o aluno vai captar com maior facilidade, foi ótimo, foi muito bom, com o aluno eu acredito que eu vou ter a oportunidade de passar mais trabalhos relacionados a comunidade do Iborepi e eles também conhecerem [...] o lugar, o nome [...], a origem do lugar, tudo isso com mais facilidade porque nós investigamos.

De acordo com Chauí (1996) o fato de o homem conhecer já lhe dá segurança. O novo, o desconhecido, gera insegurança e medo.

P5 - Eu achava que fosse uma coisa muito difícil, e na realidade não foi. Foi bom demais, eu gostei e não foi tão difícil quanto eu imaginava. No começo eu tive medo, mas depois quando eu comecei, eu gostei bastante.

Quando se quer conhecer e esse desejo gera uma mudança de atitude, estamos saindo do lugar inerte em que nos encontrávamos. O homem não busca conhecer porque quer simplesmente, mas porque tem necessidade. De acordo com Corbisier (1989), uma diferença fundamental entre o homem e o animal é o ato de perguntar que está na raiz de todo conhecimento:

[...] o homem pergunta. E, por que pergunta? Porque precisa perguntar. Mas, por que precisa perguntar? Precisa perguntar porque não sabe e precisa saber, saber o que é o mundo em que se

encontra e no qual deve viver. Para poder viver, e viver é conviver, com as coisas e com os outros homens, precisa saber como as coisas e os outros homens se comportam, pois sem esse conhecimento não poderia orientar sua conduta em relação às coisas e aos homens. Para o ser humano o conhecimento não é facultativo, mas indispensável, uma vez que sua sobrevivência dele depende. Mas, para que esse conhecimento lhe seja realmente útil e lhe permita transformar a natureza, pondo-a a seu serviço, e lhe permita, também, transformar sua própria natureza, pela educação e pela cultura, para que esse conhecimento possa tornar-se o fundamento de uma técnica realmente eficaz, é indispensável que não seja meramente empírico, mas científico, ou epistemológico, como diziam os gregos (CORBISIER, 1989, p.22).

Tendo por base a citação de Corbisier (1989) percebemos o quão nós professores necessitamos e sistematizar mais os nossos conhecimentos, sejam os conteúdos que devemos trabalhar em sala, sejam os de ordem pedagógica, mas iniciar pelo que somos e onde estamos, para depois seguir adiante, como a professora expressa em sua fala:

P4 - A partir dessa pesquisa nós adquirimos um novo olhar, passamos a valorizar mais a nossa história, a história do lugar onde vivemos e podemos passar esse novo olhar para os nossos alunos.

Adquirindo esse novo olhar de investigador, daquele que vê e interpreta a realidade para transformá-la (GHEDIN e FRANCO, 2008), só assim poderemos traduzi-lo aos nossos alunos.

c) Crescimento Profissional

O crescimento profissional não está desvinculado do pessoal, mas ambos interferem um no outro, às vezes acontecem simultaneamente.

Esse crescimento acontece de várias formas, uma delas é através da formação contínua. Esses cursos de formação ofertados por ocasião da pesquisa desenvolvida pela professora Dr^a Maria Socorro Lucena Lima, são uma das poucas formações contínuas que os professores do Iborepi têm acesso, exceptuando aquelas ofertadas pelos governos federal e estadual em parceria com o município. E não muito raro, são cursos com temáticas

desvinculadas da realidade desses professores e de toda a comunidade, como já foi relatado em diversas falas anteriormente.

As professoras participantes da nossa investigação enfatizaram que essa formação lhes proporcionou um aumento de conhecimentos, principalmente para poder trabalhar com os alunos, fazendo pesquisas mais simples (P1), especificamente sobre os conteúdos referentes à região em que moram (P7),

P1- formação que a gente faz ela aumenta os nossos conhecimentos na nossa **sala de aula**, até porque **a gente vai começar a trabalhar essa parte de pesquisa**. Com nossos alunos a gente vai procurar fazer **não como a nossa pesquisa, mas uma pesquisa simples no dia-a-dia**, e mostrar a eles que a gente só pesquisa quando interessa saber algo, a partir do momento que você se interessa por uma coisa você procura estudar, procura descobrir e aí se torna uma pesquisa prazerosa, porque pesquisa o que a gente não interessa saber o que significa não é interessante.

A aprendizagem que tiveram sobre os métodos, estratégias e procedimentos de investigação podem ser aplicados a qualquer temática que tenham interesse de investigar (P4). Além disso, os encontros de formação proporcionaram mudança de atitude no que se refere aos estudos, servindo de suporte às próximas pesquisas a serem realizadas na graduação ou na pós-graduação.

P5- A experiência que eu tive e estou tendo foi de grande importância porque está me ajudando no curso de história que eu estou fazendo, e isso já está me ajudando bastante na minha monografia. Na sala de aula o conhecimento que eu estou tendo está me servindo bastante porque futuramente eu vou aplicá-lo em sala de aula, com os meus alunos. Foi muito gratificante.

P6 - Essa capacitação que nós tivemos foi ótima, contribuiu muito para o meu conhecimento **tanto pessoal como profissional**, melhorou as nossas metodologias, as nossas estratégias .

P2- O que mais me chamou atenção na metodologia da pesquisa que a professora aplicou foi **o caminho que a gente percorre para ir até o local a ser pesquisado**, a pessoa ser entrevistada, na **preparação** que a gente tem que muitas vezes nós pensávamos que era uma coisa mais fácil, então não é que seja tão difícil, mas é interessante, é instigar mais a nossa mente, o nosso trabalho aqui na comunidade porque a comunidade tem uma história bastante interessante, basta a gente ver e valorizar, então foi muito interessante a valorização também da pesquisa, dessa descoberta.

Como registro final, as professoras elaboraram os seus textos das suas investigações. Esses trabalhos finais representaram para elas muito mais do que tudo o que ouviram, pois foram fruto de muita dedicação e esforço, o que demandou também muita disponibilidade de tempo para realizar as entrevistas, as leituras, sistematizar e escrever. Trazemos alguns depoimentos sobre o que elas escreveram:

P2- O que mais ficou nessa pesquisa, nessa formação, foi o **ato de descobrir**. As descobertas, a linguagem oral muitas vezes esquecida, como ocorreram com as lendas, os mitos que existem sobre o rio Salgado, a gente teve que levantar essa história, então foi muito interessante [...].

P4- [...] pesquisamos sobre a questão da religiosidade local, como era aqui há uns 30, 40 anos atrás e como é hoje. Muita coisa mudou. O que prevalece é o hábito de algumas famílias de rezar o terço, de tirar a renovação, que estava adormecido e hoje está sendo resgatado. Um pouco da história da igreja, de como foi construída a história. Antes eu não sabia, e só agora com essa pesquisa foi que eu fiquei conhecendo um pouco da história, sabendo um pouco da história dos fundadores, o porque de que eles construíram a antiga capela e o que foi que aconteceu com a antiga capela, porque a de hoje já é a segunda.

As temáticas estudadas foram as seguintes:

- **Religiosidade do iborepi: manifestações e crenças populares**⁷⁵

Trabalho realizado pelas professoras Cícera Dêga Leite Lucena e Diana Maria Lopes de Oliveira Souza, cuja investigação foi uma reflexão sobre a religiosidade popular da comunidade de Iborepi, distrito de Lavras da Mangabeira – Ceará. Teve como objetivo compreender as manifestações religiosas historicamente enraizadas nesta comunidade. A pesquisa qualitativa de cunho exploratório utilizou recursos metodológicos da história oral, e como procedimento de coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas com antigos moradores da comunidade.

⁷⁵ Cf. Apêndice 12.

- **As consequências da seca de 1979-1983 para o povo do Iborepi⁷⁶**

Trabalho feito pelas professoras Rosângela Ferreira de Souza, Erenilva Oliveira Lucena e Miranice Ribeiro Duarte. Trata-se de uma reflexão acerca da temática da seca de 1979 - 1983. O objetivo foi perceber as consequências dessa seca para o povo do Iborepi, distrito de Lavras da Mangabeira- Ce. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica bem como recursos da história oral por meio de entrevistas com pessoas do local.

- **A educação no distrito do iborepi.⁷⁷**

O presente texto é um estudo sobre a educação do Iborepi e teve como objetivo identificar como era a educação em Iborepi a partir da visão de ex-professores e ex-alunos da escola E.I.E.F. Doutor Danúzio Férrer no referido distrito, localizado no município de Lavras da Mangabeira-CE. A pesquisa é de cunho exploratório e como estratégias metodológicas foram realizadas entrevistas com três ex-alunos e uma ex-professora da escola. Para refletir sobre as concepções pedagógicas foram utilizadas as contribuições de Libâneo (2005), Lima (2010) e sobre a história da educação as leituras de Vieira e Farias (2002).

Aprendizagens e reflexões

Ao término desse encontro pudemos perceber o quanto os professores da Educação Básica têm sede de aprender, especificamente em localidades rurais, ou distritos distantes de uma universidade e o quanto essa pesquisa lhes foi cara no sentido de ser única, uma vez que é raro professores da Educação Básica participarem de experiências como estas, mesmo com o avanço da pesquisa-ação nas universidades.

⁷⁶ Cf. Apêndice 13.

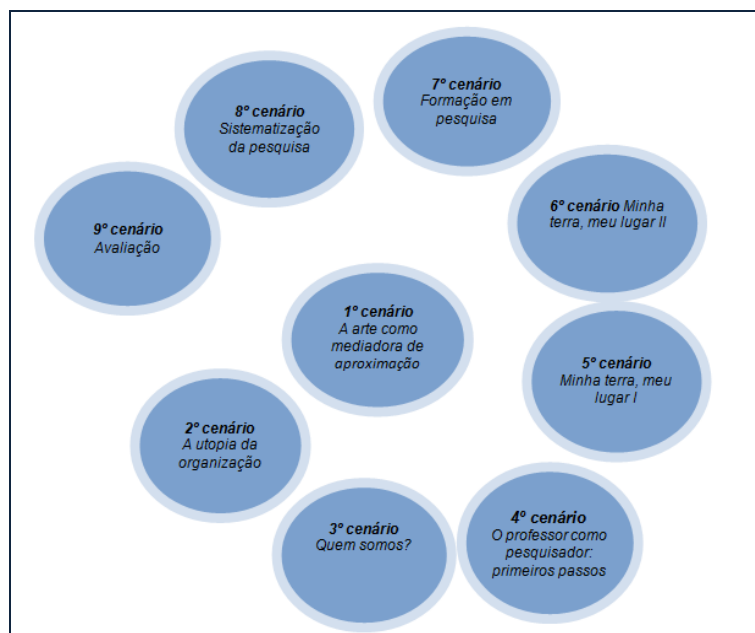
⁷⁷ Cf. Apêndice 14.

Todo o esforço empreendido neste capítulo foi no sentido de refletir sobre o processo de formação que ocorreu nos encontros de reflexão sobre a prática desenvolvidos durante o ano de 2010. As aprendizagens e reflexões nos levaram a perceber o desafio que é formar professores pesquisadores da Educação Básica brasileira diante de tantas contradições.

Destacamos as contribuições que os encontros representaram para cada um de nós: pesquisadora e professores da Educação Básica, no sentido de fortalecimento de valores, crescimento pessoal e profissional, aprendizagens que nos capacitam a investir contra todo o descaso político em relação à formação docente para a pesquisa, bem como à cisão entre pesquisa universidade e na escola, ou seja, entre ensino e pesquisa.

Por fim, a espiral cíclica mostra todo o percurso dos cenários vivenciados pelo grupo e que foram sendo cosntruídos a partir da retomada e ressignificação dos temas discutidos em cada um deles e das necessidades que iam surgindo no decorrer do processo.

Quadro 3: Síntese dos encontros de reflexão sobre a prática



Fonte: elaborado pela autora

Identificação com elementos da pesquisa-ação crítico colaborativa

Ibiapina (2008) nos esclarece que

[...] a pesquisa colaborativa não exige que os professores sejam co-pesquisadores, não se faz necessário que ele participe de todas as tarefas formais de pesquisa com a mesma competência do pesquisador, o objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como co-produtores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores (IBIAPINA, 2008, p.32).

Entretanto, faz-se necessário destacar que se o docente tem como objetivo obter formação para a pesquisa, como é nosso caso, uma vez que os professores nos solicitaram essa formação. Assim é possível a participação mais efetiva dos professores nesse processo, o que vai promover um aperfeiçoamento profissional.

Impressões da pesquisadora

Este encontro foi marcante para todas nós pesquisadoras que estivemos durante todo esse tempo, acompanhando o andamento dos ciclos da grande pesquisa da Dr^a Maria Socorro Lucena Lima. Percebemos o quanto as pessoas têm satisfação em ter esta oportunidade e o quanto a consideram importante para suas vidas.

No tocante às produções feitas pelas professoras, destacamos que tudo foi fruto do esforço e dedicação de cada uma delas para conseguir realizar tal empreendimento.

Também há um grande reconhecimento por parte da comunidade. Quando chegávamos à comunidade pesquisada sentíamos a alegria nos contagiar. Todos queriam nos acolher e isso é algo que um pesquisador não pode pagar, pois não tem preço. Entretanto, pode contribuir de forma que essa comunidade possa melhorar, por meio da aquisição de novos conhecimentos, troca de experiências, enfim, tudo o que os professores aprendem pode vir a reverter-se em melhorias para a escola e a comunidade Iborepi.

Queremos destacar um fato que aconteceu neste último encontro e que nos foi muito significativo. Quando estávamos reunidos para a avaliação, de repente recebemos a visita de uma professora antiga da comunidade, chamada Dona Lourdes. Essa senhora havia perdido o seu filho há pouco tempo e disse ter ouvido falar que os professores da escola estavam reunidos neste dia, então resolveu dar uma passada por lá pra nos deixar água.

Imagem 13: Dona Lourdes e Socorro Lucena



Fonte: Alves (2010)

A água para essa comunidade tem uma representação simbólica muito forte, principalmente neste ano de seca. Então, a Dona Lourdes, aquela mulher simples, resolveu ressignificar a sua dor da perda do filho, trazendo água para aqueles que tinham sede. Ela também tinha uma “sede”, aquela do reencontro com os professores, com pessoas que se dedicam a ensinar aos filhos daquela comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas nesta investigação significaram uma tentativa de desvendar aspectos teóricos e práticos de uma questão que, embora venha sendo objeto de uma produção acadêmica relativamente significativa, não se esgota, que é a relação entre a pesquisa e o professor da Educação Básica.

Tratou-se de uma pesquisa-ação crítico colaborativa desenvolvida com sete professoras da rede municipal de Lavras da Mangabeira, mais especificamente, aquelas que trabalham na escola de Ensino Infantil e Fundamental Doutor Danúzio Férrer, localizada no distrito de Iborepi.

Esse método investigativo tem um caráter emancipatório e formativo, uma vez que se caracteriza pelo mergulho do pesquisador na *práxis* do grupo social em estudo, considerando a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, não apenas para registro e posterior interpretação. Mas, a partir dos encontros de formação e das atividades realizadas, da estreita relação entre pesquisadores e colaboradores, vai ocorrendo uma tomada de consciência por parte dos sujeitos de todas as transformações que ocorrem em si próprios e no processo (FRANCO, 2005).

Procuramos realizar um trabalho investigativo rigoroso, o que não se constituiu num trabalho fácil de ser realizado por fatores de tempo que demanda a pesquisa e pela quantidade de dados a serem analisados, entretanto, foi muito prazeroso trilhar esse caminho metodológico.

Uma das origens das reflexões que compõem esta investigação encontra-se na nossa experiência no Ensino Fundamental e Médio e na academia, quando percebemos a nossa própria necessidade de formação, especificamente, em pesquisa. As lacunas deixadas pela formação inicial e continuada oferecidas pelos municípios no Brasil, motivaram-nos a pensar sobre a questão pesquisa da formação do professor da Educação Básica.

A formação docente vem sendo discutida por muitos teóricos que se contrapõem a modelos formativos fundamentados na racionalidade técnica.

Fez-se necessário pensar novos modelos que conduzissem à criticidade, autonomia no exercício da profissão e, conseqüentemente, à emancipação humana. A concepção de professor pesquisador emergiu dessa necessidade. Nesse sentido, o nosso estudo ancorou-se nas discussões desses teóricos e nos dados coletados nos encontros de formação.

Isto posto, retornamos aos objetivos traçados inicialmente na intenção de elaborar as conclusões desta investigação. Traçamos como objetivo geral: **compreender a pesquisa no contexto da formação docente e seus desdobramentos e reflexos na vida e no trabalho** dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer.

Em decorrência de tal objetivo, foram delineados os seguintes objetivos como específicos: **investigar a produção dos teóricos** em educação sobre a pesquisa na formação docente; refletir sobre a **formação dos professores**, verificando junto aos mesmos as **contribuições e lacunas** deixadas por esse processo no que se refere ao trabalho com pesquisa; analisar **a relação ensino e pesquisa no âmbito da Educação Básica** a partir da prática dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer; e por fim, colaborar, através de **encontros para reflexão sobre a prática**, com a elaboração de estratégias que possibilitassem aos professores da referida escola desenvolverem um trabalho com pesquisa em sala de aula.

No que concerne aos objetivos específicos, um aspecto importante que não podemos deixar de esclarecer é que os nossos dados foram obtidos através de instrumentos utilizados nos encontros de formação: como o questionário, a entrevista individual e a grupal, os textos produzidos pelos professores a cada encontro, as gravações e as filmagens, que nos permitiram capturar as opiniões e impressões dos mesmos sobre sua prática de pesquisa, e sobre sua formação em pesquisa.

Queremos com isto dizer que não fizemos observações e nem acompanhamento desses professores em sala de aula, como pretendíamos inicialmente, entretanto, com o decorrer das atividades percebemos que era muito a se fazer e que não haveria tempo suficiente. Acreditamos que o fato de ter atingido parcialmente esse objetivo não comprometeu a nossa investigação, mas desafiou-nos à busca de respostas em estudos posteriores.

Partimos, agora, para os achados desta investigação, embora os encontremos já sinalizados no decorrer do texto, faremos um apanhado do que é essencial a este nosso estudo.

Os **achados teóricos** dizem respeito ao primeiro objetivo específico traçado no qual nos propusemos a realizar uma investigação dos teóricos da educação que trabalham com pesquisa na formação docente.

A literatura sobre o professor pesquisador revela que a preocupação com a inserção da pesquisa na educação remonta aos anos 80. E no Brasil, isso veio acontecer por volta da década de 1990. Há uma grande diversidade de discussões dentro dessa tendência teórica, teóricos de diversificadas partes do mundo que vêm nesta atividade uma tentativa válida na busca de melhorias no ensino, na prática docente, na sua profissionalização.

A resistência a essa forma de encarar o professor como técnico aparece sob diversas faces, há o reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático, a exemplo tivemos a teoria do professor reflexivo e a pesquisa-ação aplicada à educação que concebe o professor como um pesquisador.

O surgimento da teoria do professor pesquisador está relacionado com a teoria do professor reflexivo de Donald Schön, que pensava sobre a epistemologia da prática. Há quem acredite que falar de professor reflexivo é a mesma coisa que falar de professor pesquisador. Em entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, o professor Nóvoa (2001) fez a seguinte afirmação “no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade”. O autor acredita que ambas fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um tipo de professor que é aquele indagador, que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

A nosso ver as duas teorias são diferentes, embora tenham muitos pontos em comum. Pesquisar sobre a prática pressupõe que haja reflexão a respeito dela, mas o contrário nem sempre acontece, podemos refletir sobre a prática sem necessariamente realizarmos um trabalho de investigação.

Concluímos , portanto, não se trata da mesma coisa, elas percorrem caminhos diferenciados, até mesmo porque a própria teoria do professor pesquisador também é muito diversificada. Acreditamos que não poderíamos nem falar em uma única “teoria”, e sim de “teorias” de inserção da pesquisa na formação docente.

Além da teoria do professor reflexivo, outra influência muito forte foi o método de investigação-ação ou pesquisa-ação, cujo surgimento nas ciências sociais é atribuído a Kurt Lewin. Diferentemente de Lewin, cuja pesquisa-ação se centrava na área das Ciências Sociais, as pesquisas desses autores foram feitas no campo educacional, advindo daí a sua importância e influência em projetos de formação de professores. Após os seus estudos surgem outros nomes, dentre eles, Carr e Kemmis. Os trabalhos desses teóricos e de muitos outros fortalecem ainda mais a ideia do professor como pesquisador. Percebemos que esse movimento é bastante abrangente e pode ser questionado pelas diferentes concepções e perspectivas sobre a natureza e o papel da pesquisa educacional que se apresentam.

Concordamos com Gatti (apud BARBOSA, 2004) quando fala que até mesmo na bibliografia sobre professor pesquisador, falta um consenso em torno do que vem a ser professor pesquisador e dos desafios metodológicos para a sua formação. A autora afirma que o próprio conceito de pesquisa mostra-se elástico, permitindo acomodar uma grande variedade de atividades. De acordo com a autora, a palavra pesquisa pode “designar desde a simples busca de informações [...] até o uso de sofisticação metodológica e de teoria de ponta” (GATTI apud BARBOSA, 2004, p.434). Explica-se assim, a dificuldade em compreender que tipo de pesquisa confere ao docente a qualidade de professor pesquisador.

De fato, a única definição que encontramos para o termo foi a de Beillerot (2001), onde o autor procura clarificar o que realmente vem a ser pesquisa. Para tanto propôs seis critérios e afirma que essa discriminação pode ser feita em dois *níveis*. No primeiro devem ser preenchidas três exigências: a produção de conhecimento novo, procedimento de investigação rigoroso e a comunicação dos resultados. O segundo nível traz mais três condições: introdução de uma dimensão crítica e reflexão sobre as fontes,

métodos e modos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais para elaboração de uma problemática. O autor afirma que até mesmo nas universidades encontramos pesquisas que atingem somente o primeiro nível.

Sobre as concepções que enfatizam a pesquisa acadêmica ou a pesquisa do cotidiano, percebemos que uma não é mais científica do que a outra, pois há construção de conhecimento tanto por parte do professor-pesquisador da academia que realiza suas pesquisas, observando os rigores do campo científico, quanto por parte do professor-pesquisador quando transforma a sua prática, aproximando-a da realidade escolar e das necessidades e indagações de seus alunos.

Portanto, é fato que a pesquisa na sala de aula tem a sua importância, mas concordamos com Zeichner quando afirma que ela não pode se encerrar em si própria, deve estar sempre relacionada ao contexto social, político, econômico, de modo a não se tornar tão individualizada e alienante.

Enfim, as discussões em torno da inserção de pesquisa em sala de aula, da reflexão sobre a prática, da definição dos papéis do professor, do pesquisador ou do professor-pesquisador, ainda serão temas abordados por muitos teóricos devido a sua complexidade e peculiaridade, além dos interesses que cabem a cada parte nesse cenário. Percebemos que o movimento voltado para a formação do professor-pesquisador é bastante abrangente e pode ser questionado pelas diferentes concepções e perspectivas sobre a natureza e o papel da pesquisa educacional que se apresentam, mas nem por isso perde a sua importância, visto que ela conseguiu mexer com o que já parecia sólido ou verdade inquestionável na discussão sobre formação de professores.

Os **achados empíricos** respondem aos demais objetivos. Um dos enfoques escolhidos para compreender a questão geral dessa pesquisa diz respeito ao processo de **formação dos professores** no que se refere ao trabalho com pesquisa, observando as contribuições e lacunas deixadas por esta formação, expresso no segundo objetivo específico.

Identificamos que a formação inicial dessas professoras foi tardia e para parte do grupo investigado isso ainda está por se constituir em realidade, os dados revelam que a formação inicial dos professores da Educação Básica nesta localidade ainda é algo de difícil acesso, pois, apenas 58%, o que corresponde a quatro das professoras participantes da pesquisa possuem graduação, e 42%, ou seja, três delas ainda estão cursando. Sobre a especialização, duas das graduadas já cursaram pós-graduação em Gestão Escolar e duas estão cursando especialização em Metodologia da Educação Básica.

Em relação à experiência com pesquisa, 75% afirmaram nunca terem tido experiência com pesquisa na Educação Básica. E no que se refere ao Ensino Superior, das quatro graduadas, 100% afirmaram ter contato com as disciplinas na graduação ou na especialização que as incentivaram à prática de pesquisa e também os trabalhos de conclusão de curso.

Em relação às monografias e artigos como exigência para concluírem a sua graduação ou especialização, as evidências mostram que essas professoras tiveram muitas dificuldades em realizá-los, a começar pelas orientações que são dadas no momento da escrita que deixa muito a desejar. Outra barreira enfrentada por elas foi vencer as próprias limitações deixadas pela carência formativa, dentre outros aspectos, como a falta de recursos materiais básicos fundamentais para desenvolver uma cultura de pesquisa.

De início o conhecimento de pesquisa dos professores aproxima-se da investigação de sala de aula, da coleta de informações, de textos, dentre outras práticas mais comuns. Embora elas tenham reconhecido que a prática de pesquisa é imprescindível para o seu crescimento pessoal e profissional, ao mesmo tempo reconheceram que muito pouco se faz pesquisa, devido a muitos fatores já mencionados, entretanto, a falta de tempo é o fator de impedimento maior.

Esta é uma realidade que necessita ser superada, mas para isto é necessário um empreendimento de esforço coletivo, partindo de programas públicos de incentivo à pesquisa na Educação Básica, o que já existe, mas ainda é uma iniciativa muito tímida. Por outro lado, os professores munidos de experiências como essas realizadas pela universidade em parceria com as

escolas, devem continuar o trabalho, buscando novas investigações que sirvam de suporte para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Queremos deixar registrado que há possibilidade desses docentes realizarem trabalhos de pesquisa. A grande questão é: que tipo de pesquisa? Na nossa percepção, o conceito dado por Beillerot (2001) cabe aos trabalhos investigativos acadêmicos e nos orientam, servindo de referência para melhorar cada vez mais aqueles realizados por docentes do ensino básico.

O segundo enfoque, que compõe o terceiro objetivo específico dessa investigação diz respeito à análise da **relação ensino e pesquisa no âmbito da Educação Básica** a partir da prática dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer.

Sobre esta relação, já começamos a discutir no primeiro enfoque. De acordo com Galiuzzi (2001), a realidade brasileira mostra que escola e pesquisa estão distantes. O autor afirma que professores do ensino básico não se percebem como pesquisadores. Consideramos que essa é uma cisão histórica, mas acreditamos que a tendência é crescente de iniciativas que tentam modificar essa realidade.

No último enfoque, correspondente ao quarto objetivo específico, queremos reforçar a importância dos **encontros para reflexão sobre a prática**, cuja proposta era a elaboração de estratégias que possibilitassem aos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer a desenvolverem um trabalho com pesquisa em sala de aula.

Buscamos respostas para as seguintes perguntas: Os professores da Educação Básica aprenderam a pesquisar? O que significou para elas os encontros de formação? Que conhecimentos adquiriram? Que aprendizagens foram mais significativas? As respostas para tais questões encontram-se no decorrer do capítulo em que realizamos a análise de cada encontro de formação. Todo o trabalho realizado com essas professoras foi um esforço que nos permitiu compreender o quanto a metodologia da pesquisa-ação crítico colaborativa proporciona um crescimento aos que nela se engajam, desde os sujeitos ao pesquisador.

As formações foram muito importantes pelo que consta na avaliação feita pelas professoras participantes da pesquisa. Elas aprenderam muito sobre teorias, temas diversificados que foram surgindo no decorrer do caminho, entretanto, acreditamos que o mais significativo em termos de aprendizagem foi a sistematização dos conhecimentos por meio do trabalho com pesquisa que elas fizeram, pois demandou um esforço muito grande de cada uma das investigadas. Algumas delas afirmaram que tudo o que aprenderam pode ser realizado na sala de aula com os alunos, mesmo que de um modo mais simplificado.

Isto posto, passaremos ao objetivo geral que previa compreender a pesquisa no contexto da formação docente e seus desdobramentos e reflexos na vida e no trabalho dos professores da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Dr. Danúzio Férrer, consideramos tê-lo alcançado por meio das atividades realizadas, principalmente pela produção dos artigos por parte das professoras.

Nesse sentido é que a pesquisa-ação crítico colaborativa pôde contribuir para a formação do professor da Educação Básica da escola E.I.E.F Dr. Danúzio Férrer do distrito de Iborepi. A formação contemplou todos os aspectos necessários ao conhecimento sobre pesquisa científica, as trocas de experiência vividas entre pesquisadora e professoras deram o suporte à teoria, uma vez que foi da prática vivenciada que surgiram as temáticas estudadas.

Reconhecer os saberes da experiência como ponto de partida para análise dos professores é uma estratégia de formação, pois, proporciona a compreensão do ponto em que os professores partiram e até onde eles são capazes de chegar (PIMENTA, 2006). Apesar dos desafios encontrados por elas, percebemos um avanço no que se refere à concepção de pesquisa, à distinção entre as tipologias, aos procedimentos e mais do que isso, a própria construção do texto fez com que elas se apropriassem dos procedimentos.

Por fim, percebemos todas as dificuldades que a realidade objetiva apresenta aos professores da Educação Básica para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, sejam elas advindas das políticas públicas, sejam das intuições de modo particular, ou mesmo do próprio professor. Mas, também compreendemos que essa relação ensino e pesquisa pode dar certo, desde

que o professor esteja instrumentalizado, que ele receba uma formação consistente.

Esperamos que a universidade abra os olhos para o seu papel e busque desenvolver trabalhos que gerem essa união entre cientistas acadêmicos e docentes num esforço único de compreender todo esse complexo que é a educação.

5 REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed.Guanabara, 1989.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. Pesquisa em educação: trajetórias e desafios contemporâneos. In IBIAPINA, Ivana. M.; CARVALHO, Maria. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Encontro de Pesquisa em educação da UFPI: Teresina, Edufpi, 2001.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº. 9.394 de 24/12/96**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases 5540/68**. Brasília: 1968.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006.
- _____. IBGE-IPECE. **Perfil Básico Municipal. Lavras da Mangabeira 2009**. Disponível em : http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2009/Lavras%20da%20Mangabeira_Br_office.pdf. Acesso em 10/03/2010.
- _____. IBGE@CIDADES. Lavras da Mangabeira. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 11/03/2010.
- _____. DATASUS. Cadernos de informações de saúde. Disponível em <http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/cadernos/ce.htm>. Acesso em 10/03/2010.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.
- CORBISIER, Roland. **Introdução à Filosofia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

COSTA, Elisangela André da Silva. **Práticas de leitura na formação de professores**. Fortaleza, 2010. Dissertação de Mestrado. 165p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007.

ELLIOTT, Jonh. **La investigación – acción en educación**. 5 ed. Madri: Morata, 2005. Col. Pedagogia.

_____. **El cambio educativo desde La investigación- acción**. 4 ed. 2005. Col. Pedagogia.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; PIMENTEL, Silvina Silva. **Pesquisa e Prática Pedagógica (Vol.II)**. Fortaleza: RDS, 2009.

FILHO, José Camilo dos S.; GAMBOA, Sílvio Sanche (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.(Col. Questões de nossa época, v.42).

FRANCO, Maria A. Santoro .Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. v.31, n.3. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, set.dez.2005. 485 -502.

_____.Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Caderno de pedagogia universitária**. USP, São Paulo: Setembro, 2009 v.10.

FRANCO, Maria Amélia Santoro e LISITA, Verbena M.S.S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. in PIMENTA, Selma Gagrrido e FRANCO, Maria Amélia Santoro(orgs.). **Possibilidades Investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo, Loyola, 2008. (Vol. 2)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.(Col Leitura)

GALIAZZI, Maria do Carmo. Educação pela pesquisa como amiente de formação do professor. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Vol 6. Julho/Agosto/setembro de 2001.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. Interface - **Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu-SP, v.1, p.109 - 122, 1997.

_____. A formação de professores:centro de atenção e pedra-de-toque. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo: (1): 63-79, 1999.

_____. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In BARBOSA, Raquel Iazzari Leite (Org.) **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. Pp 433-441.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro Luiz. **O filosofar como práxis**: pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na Escola Média. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo: 2004.

_____. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. (org). **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

_____ e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Col. Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Diários de formação**: trajetórias narrativas de vida e docência Fortaleza, 2009. Dissertação de Mestrado. 167 p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro editora, 2008. Série Pesquisa V. 17.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KISHIMOTO, Tizulo Mochida. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In BARBOSA, Raquel Iazzari Leite (org.) **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. pp. 329-345.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber sa experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Fortaleza, 2001. Tese de doutorado. 164 p.

_____. **A Hora da Prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.. 4. ed. Fortaleza: Edições Democrito Rocha, 2004.

_____. **Vida e trabalho**: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino. 2010. (Relatório CNPq).

LISTON, D.P. e Zeichner, K.M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. 3 ed.. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2003. Col. Educacion Crítica.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva e LIPOVETSKI, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2004. pp 107-127.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril / 2001.

LÜDKE, Menga (Coord.) et all. **O professor e a pesquisa**. Campins, São Paulo: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

MARCONDES, D. A crise de paradigma e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 16-29.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Rev. adm. publica**; 39(4):823-847, jul.-ago. 2005

MEIHY, José Carlos Sebe B. e HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência. **Processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de Setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm .Acessado em 16/11/2009.

_____. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Elisângela Silva. **O estágio vinculado à pesquisa na formação inicial de professores de ciências**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2010. Dissertação de mestrado. 200 fl.

PAIXÃO, Carlos Jorge; SILVA, José Luís Siqueira da; e ROCHA, Keila Nascimento. **Currículo escolar e cultura vivida: confluências e interações no cotidiano de escolas do estado do Pará**. in Anais do I Seminário do Programa de PósGraduação em Educação (Sricto Sensu) Belém/Pa: Universidade do Estado do Pará: PróReitoriate Pesquisa e PósGraduação;Centro

de Ciências Sociais e Educação; Programa de PósGraduação em Educação (Stricto Sensu). 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom quixote, 1993.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In GERALDI, CORINTA M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB. 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e ALLAIN, Luciana Resende. **Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? Olhar de professor**, Ponta Grossa, 9, 2006. pp. 269-282.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amélia Santoro(orgs.). **Possibilidades Investigativas/ formativas da pesquisa-ação**. São Paulo, Loyola, 2008. (Vol. 1)

_____; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pesquisa-ação crítico colaborativa:construindo seu significado a partir de experiências de formação e na atuação docente. In.: PIMENTA,S.G. GHEDIN,E. FRANCO,M.A.S. (Org). **Pesquisa em educação:alternativas investigativas com objetos complexos**.São Paulo, Loyola, 2006.

PLATÃO. **A república**. Livro I. São Paulo : Nova Cultural, 1997. Tradução de Enrico Corvisieri.

RAUSCH, Rita Buzzi e SCHROEDER, Sylvia Loch. **A inserção da pesquisa no processo ensino-aprendizagem na 4ª série do ensino fundamental**. Paraná: 2009.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins & MÜLLER, Fernanda. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROSA, Maria Inês Petrucci e RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores : experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, n.39. set./dez. 2007.

SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cortez editora, 2007.(Col. Questões da nossa época, vol.20)

SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (orgs.). **Formação docente: Rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Ensino e pesquisa na docência universitária: Caminhos para a integração** São Paulo: Faculdade de Educação, FEUSP: 2008.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco e OLIVEIRA, Cleiton de. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. 6 ed. Madri: Morata, 2007. Col. Pedagogia.

_____. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 5 ed. Madrid: Morata, 2002. Col. Pedagogia.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Sabino de. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

ZEICHNER, K. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de pedagogía, v. 220, p. 44-49. 1993.

_____. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, K.M. e PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de pesquisa, v.35, n.125, p. 63-80, mai/ago de 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Carta de submissão ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará

Ofício

Fortaleza, ____ de _____ de 2010.

À Sra. Profa. Dra. Diana Célia Sousa Nunes Pinheiro

Eu, FRANCIONE CHARAPA ALVES, mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), pesquisadora principal da pesquisa intitulada “A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE.” venho, através deste, solicitar a apreciação das correções feitas após parecer emitido por este Comitê de Ética. O *adendo* dos riscos e benefícios aos sujeitos foi adicionado aos termos de compromissos que serão apresentados aos participante diretos e indiretos da pesquisa. Trata-se de trabalho de dissertação, orientado pela Profa. DRA. MARIA SOCORRO LUCENA LIMA.

Atenciosamente,

FRANCIONE CHARAPA ALVES

APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PESQUISA: A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A pesquisadora, abaixo assinado, se compromete a:

- Respeitar e cumprir a Teoria Principlista que visa salvaguardar a **autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade e confidencialidade** (Res. 196/96 CONEP/CNS/MS);
- Não violar as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Comunicar ao sujeito da pesquisa todas as informações necessárias para um adequado “consentimento livre e esclarecido” e solicitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apenas, quando o sujeito da pesquisa tenha conhecimento adequado dos fatos e das conseqüências de sua participação, e tenha tido oportunidade para considerar livremente se quer participar da pesquisa ou não;
- Obter de cada sujeito de pesquisa um documento assinado ou com impressão datiloscópica como evidência do consentimento livre e esclarecido;
- Renovar o consentimento livre e esclarecido de cada sujeito se houver alterações nas condições ou procedimentos da pesquisa, informado procedimento ao CEP;
- Manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em relação à identificação do sujeito da pesquisa e dados constantes em prontuários ou banco de dados.
- Respeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e derivados;
- Cumprir na integralidade todas as resoluções do Conselho Nacional de Saúde CNS/MS, bem como todos os diplomas legais referentes ao tema da ética em pesquisa, dos quais declaramos ter pleno conhecimento.

Atenciosamente,

FRANCIONE CHARAPA ALVES

CPF: 387550843-20

RG: 2002034063517

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

PESQUISA: A pesquisa como instrumento de formação docente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos gestores e professores

Estamos convidando a escola E.E.I.F. Danúzio Férrer e os sujeitos atuantes neste contexto a participarem de uma pesquisa que pretende contribuir para as discussões em torno pesquisa como elemento de formação docente na educação básica. O objetivo geral dessa investigaçãoe Compreender a pesquisa no contexto da formação docente e seus desdobramentos e reflexos na sala de aula. A abordagem utilizada é qualitativa, e o método é pesquisa-ação crítico colaborativa. Os sujeitos são professores da escola supracitada. Para consecução dos objetivos dessa pesquisa serão utilizadas técnicas tradicionalmente utilizadas nesta abordagem, com a observação participante, a entrevista não estruturada, encontros de formação, grupo focal, filmagens e fotografias.

Esta pesquisa é de cunho interventivo. Assim, os benefícios trazidos aos participantes são diretos e referem-se a ampliação do conhecimento científico sobre a temática da relação pesquisa e formação docente e sua utilização prática. O que contribui para a ampliação da compreensão sobre as formas de inserir a investigação e sua sistematização no cotidiano escolar. A pesquisa não oferece riscos aos participantes na medida em que não afetará a qualidade de vida, rotina familiar, escolar e trabalho dos mesmos.

Os dados e as informações colhidas serão utilizadas para compor os resultados da investigação, as quais serão publicadas em periódicos e apresentadas em eventos científicos, além de proporcionar benefícios para ampliar a visão de profissionais ligados a educação e ou áreas interessadas.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e poderão retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Antecipadamente agradecemos sua colaboração
 Coordenação da pesquisa: **Francione Charapa Alves**
 Fones: 85 86092775 / 88.9640 7101
 Orientadora: **Maria Socorro Lucena Lima**
 Fones: 85 32571934
 E-mail: francionecharapa@hotmail.com
 Comitê de Ética – telefone 3101 9890
 E-mail: cep@uece.br

Fortaleza, __ de __ de 2010.

Assinatura do Responsável

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS**

Pelo presente instrumento as partes, doravante denominadas simplesmente **CONCEDENTE** e **AUTORIZADO**, celebram acordo que caracteriza a concessão de licença de uso e reprodução de Obras Fotográficas, com fulcro na Lei nº. 9.610/98 e demais legislações pertinentes, obrigando-se, por si e por seus eventuais sucessores, ao cumprimento das cláusulas e condições a seguir estipuladas:

1. CONCEDENTE

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

País: Brasil

Telefone: _____ Celular: _____

Responsável Técnico: - _____

CPF: _____ RG: _____ Órgão Expedidor: _____

2. AUTORIZADO

Nome:

CPF:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

E-mail:

Telefone:

Neste ato representados por seus prepostos abaixo assinados.

3. DA(S) OBRA(S) OBJETO DA LICENÇA

Fotografia do rosto dos concedentes deste termo de autorização.

4. DO(S) MEIO(S) DE UTILIZAÇÃO DA(S) OBRA(S) E PRAÇA(S) DE VEICULAÇÃO

As imagens serão utilizadas em exposições, congressos, artigos e eventos de finalidade científica.

5. DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES DO AUTORIZADO

- O AUTORIZADO tem permissão para reproduzir a(s) obra(s) fotográfica(s) discriminada(s) neste instrumento, no(s) produto(s) e/ou evento(s) indicado(s) no item 4.
- O AUTORIZADO se compromete a não efetuar cessão ou transferências dos direitos autorais inerentes ao objeto do presente termo, permanecendo o CONCEDENTE como único e exclusivo titular deste.
- O AUTORIZADO obriga-se a indicar, em qualquer utilização, a autoria da obra licenciada, fazendo expressa menção ao nome dos autores corretamente descritos no item 3.

6. DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES DO CONCEDENTE

- O CONCEDENTE terá o direito de retirar de circulação a obra ou de suspender qualquer forma de utilização já autorizada, quando a circulação ou utilização implicarem afronta à sua reputação e imagem.
- O CONCEDENTE obriga-se a disponibilizar, gratuitamente, ao AUTORIZADO o material descrito no item 3 do presente Ajuste, para compor o acervo do banco de imagem do AUTORIZADO, por tempo indeterminado, a contar da assinatura deste Termo.

7. DO VALOR

O presente termo será celebrado a título gratuito, não incidindo a quaisquer das partes, ônus, custos, repasses orçamentários ou dispêndio pecuniário, a quaisquer título.

8. DAS PENALIDADES

A cessão das obras a terceiros, sem a expressa concordância por escrito do CONCEDENTE, implicará na perda de todos os direitos instituídos por este termo.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- O CONCEDENTE declara ser o titular dos direitos autorais, patrimoniais e morais das obras objeto desta Licença, respondendo, com exclusividade, por qualquer ofensa ou violação de direitos autorais de terceiros e da autoria de outras obras.
- A concessão da Licença objeto deste Termo não importará na cessão e transferência dos direitos autorais, dos quais o CONCEDENTE permanece como único e exclusivo titular.
- O AUTORIZADO não poderá ceder, transferir ou sub-licenciar a reprodução das obras a terceiros, sem a expressa concordância por escrito do CONCEDENTE.
- Obriga-se o AUTORIZADO a indicar, em qualquer utilização, a autoria da obra.
- O CONCEDENTE deverá receber um exemplar de cada peça produzida para o seu arquivo pessoal, em até 30 dias, após a veiculação ou distribuição do material.
- O AUTORIZADO poderá reproduzir a(s) obra(s) fotográfica(s) discriminada(s) neste Instrumento, no(s) produto(s) indicado(s) no item 4, em todas suas versões impressas e eletrônicas (Internet), em qualquer idioma e/ou área

geográfica do Brasil, deste que se comprometa a não divulgar imagens que posam violar o disposto no inciso X, do art. 5º da Constituição Federal.

- O presente Termo é celebrado em caráter irretratável e irrevogável, obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores, ao cumprimento de todos os seus termos e condições, ressalvado o disposto no inciso VI, do art. 24, da Lei nº 9.610/98.

10. DA VIGÊNCIA

O presente Termo de Autorização de Uso de Imagens terá vigência por prazo indeterminado.

11. DA RESCISÃO

Este Instrumento poderá ser rescindido de pleno direito, independentemente de interpelação judicial ou extrajudicial, pelo não cumprimento das obrigações ora assumidas, ou denunciado por consenso das partes, a qualquer tempo, mediante notificação expressa com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

12. DO FORO

Para dirimir quaisquer questões decorrentes deste Instrumento, que não possam ser resolvidos pela mediação administrativa, as partes elegem o foro da Justiça Federal competente, por força do artigo 109 da Constituição Federal.

E, assim, por estarem de acordo às partes pactuantes assinam o presente Instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito, na presença de duas testemunhas, que também o subscrevem, para que produza os seus efeitos legais.

Fortaleza Ce, __ de _____ de 2010.

CONCEDENTE

CPF:

RG:

AUTORIZADO

CPF:

RG:

APÊNDICE E: INSTRUMENTAL 01**INSTRUMENTAL 01****QUESTIONÁRIO SOBRE PESQUISA**

Data: ____/____/____

Professor(a): _____

- 1º) Como você definiria o termo "pesquisa".
- 2º) Qual a importância do professor da educação básica pesquisar?
- 3º) Na sua opinião o professor da educação básica pesquisa? Justifique.
- 4º) Você acha que é possível ensinar e pesquisar ao mesmo tempo?
- 5º) Você já desenvolveu alguma pesquisa científica ? Qual ? Em qual ocasião?

APÊNDICE F: INSTRUMENTAL 02

COD Nº :

Instrumental 02: Lembranças de investigações: questionamentos, indagações.

O que você já investigou?	Na vida?	Na escola?	No trabalho?
Na infância?			
Na adolescência?			
Na vida adulta?			

APÊNDICE G: INSTRUMENTAL 03

COD N° :

Instrumental 03: Produzir um texto: “ Minha vida de investigador: histórias de investigações na vida, na escola e no trabalho.

01 _____

02 _____

03 _____

04 _____

05 _____

06 _____

07 _____

08 _____

09 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

16 _____

17 _____

APÊNDICE H: INSTRUMENTAL 04

COD Nº :

Instrumental 04: Elabore um texto sobre o que você aprendeu em relação à pesquisa. Citando o conto, o filme “como estrelas na terra”, os textos lidos e as discussões em sala. Dê um título ao seu texto.

- 01 _____
- 02 _____
- 03 _____
- 04 _____
- 05 _____
- 06 _____
- 07 _____
- 08 _____
- 09 _____
- 10 _____
- 11 _____
- 12 _____
- 13 _____
- 14 _____
- 15 _____
- 16 _____
- 17 _____

APÊNDICE I: INSTRUMENTAL 05

COD Nº :

Instrumental 05: Ficha filme “Narradores de Javé”. Fale sobre o filme e sua relação com a pesquisa. Conte também o que mais chamou a sua atenção no filme.

01 _____

02 _____

03 _____

04 _____

05 _____

06 _____

07 _____

08 _____

09 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

16 _____

17 _____

APÊNDICE J: INSTRUMENTAL 06

COD Nº :

Instrumental 06: Elabore um texto cujo tema seja “minha terra, meu lugar” e dê um título ao seu texto.

01	_____
02	_____
03	_____
04	_____
05	_____
06	_____
07	_____
08	_____
09	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____

APÊNDICE K: CORDEL DO IBOREPI ELABORADO PELAS PROFESSORAS

1
No centro do sul cearense
Fica a bonita cidade
De Lavras da mangabeira
Com rica diversidade
De cultura e educação
Já tem até faculdade

2
Mais de trinta mil pessoas
Habitam este lugar
É cidade centenária
Tem histórias pra contar
Com cinco grandes distritos
Um município a formar

3
Terra de Fideralina
Mulher forte independente
Junto com Sinhá D'Amora
Uma artista competente
Que foram em sua época
Mulheres bem diferente

4
Ouro Branco e Arrojado
Quitaiús e Mangabeira
São lugares populosos
De gente hospitaleira
Junto com o Iborepi
Terra de gente guerreira

5
Falando do Iborepi
A origem do seu nome
Água boa pra beber
Vem do Tupi Guarani
Traduzido pra saber

6
Porém seu antigo nome
Riacho fundo chamado
Padre Cícero aconselhou
Que fosse modificado
Pois se assim permanecesse
Seria sempre atrasado

7
A estrada da refesa
Causou grande atração
Levando e trazendo o povo

De toda essa região
E da nossa agricultura
Escoando a produção

8
Com a parada do trem
Muita coisa acontecia
Pois o seu funcionário
Terno elegante vestia
Para o embarque e
desembarque
O povo todo corria

9
A primeira vaquejada
Do município aconteceu
Aqui no Iborepi
Assis Lucena promoveu
Vaqueiro bom de gado
Premiação recebeu

10
Da senhora das Candeias
Vem a nossa proteção
Que chegou neste lugar
Junto com a oração
Do senhor Antonio Tunico
A promessa e a devoção

11
A violência e a ignorância
Por aqui prevalecia
Com a nova educação
Melhorou o dia-a-dia
E toda comunidade
Comemora com alegria

APÊNDICE L: ARTIGO DAS PROFESSORAS P4 E P6.**RELIGIOSIDADE DO IBOREPI: crenças e ritos do catolicismo popular**LUCENA, Cícera Dêga Leite⁷⁸SOUZA, Diana Maria Lopes de Oliveira⁷⁹**Resumo**

O Presente texto é uma reflexão sobre a religiosidade popular da comunidade de Iborepi, distrito de Lavras da Mangabeira – Ceará. Tem como objetivo compreender as manifestações religiosas historicamente enraizadas nesta comunidade Iborepi. É uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. O método utilizado é a história oral, e como procedimento de coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas com antigos moradores da comunidade. Além das entrevistas, utiliza-se como referencial os textos de Sousa, Neto e Santos. As conclusões preliminares nos mostram que a religião que tem mais predominado no Iborepi é ainda a católica, e com ela todas as formas de manifestação de fé frequentemente vivenciadas pelas pessoas dentro do catolicismo popular, como o terço, o ofício, a celebração da palavra e a procissão de Nossa Senhora das Candeias.

Palavras-chave: Iborepi; religiosidade; catolicismo popular .

Introdução

O Presente texto é uma reflexão sobre a religiosidade popular da comunidade de Iborepi. O nosso objetivo é compreender as manifestações religiosas do catolicismo popular historicamente enraizadas desta comunidade Iborepi.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, na qual utilizamos como método a história oral, uma vez que ela aparece em contraposição à história tradicional e como forma de democratização da própria história. A história oral nos permite “registrar as experiências das pessoas, e conferindo importância as suas memórias e vivências.” (FARIAS e PIMENTEL, 2009).

Meihy e Holanda definem a história oral como

⁷⁸ Professora efetiva da Rede Municipal de Lavras da Mangabeira- Ce.

⁷⁹ Professora efetiva da Rede Municipal de Lavras da Mangabeira- Ce.

(...) um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e ,sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY E HOLANDA, 2007, p.13).

O procedimento de coleta de dados utilizado foi a realização de entrevistas semiestruturadas com moradores mais antigos, uma vez, que foi nosso desejo dar voz aos nossos entrevistados reconhecendo a riqueza presente nas palavras de cada um deles.

Essas entrevistas possibilitaram o enriquecimento religioso sobre a história do catolicismo desta comunidade . Além das entrevistas utilizamos os escritos de Sousa (2010), Santos (2007) e Neto (2002) .

O interesse em realizar esta investigação surgiu por ocasião da nossa participação em uma pesquisa-ação crítico colaborativa realizada com professores da E.E.I.E.F. Danúzio Férrer no ano de 2010. Consideramos a temática escolhida de grande importância, uma vez que perpassa a vida de quase totalidade dos moradores do Iborepi.

Contextualização

O distrito de Iborepi, localizado na zona rural a aproximadamente 11 km da sede do município de Lavras da Mangabeira- Ceará.

Nesta localidade a maioria das pessoas sobrevive da agricultura , uma parte é aposentada, outros vivem dos programas sociais do Governo Federal. De acordo com Lima (2010)

O distrito de Iborepi tem como uma das principais características a movimentação econômica ocorrendo em torno dos benefícios recebidos pelos idosos (aposentadoria), dos programas de transferência de renda do Governo Federal (bolsa família), dos vencimentos de alguns funcionários públicos residentes neste local e na agricultura de subsistência. A vida das pessoas, a partir dessas condições, é bastante humilde. (LIMA, 2010, p.16)

Devido a população ser pacata e à falta de oportunidades, a perspectiva de vida das pessoas é baixa, mesmo assim isso não afeta a sua fé. Fato que consideramos interessante neste pequeno distrito : a religiosidade, das pessoas.

As devoções do catolicismo popular no Iborepi

Em todo o Brasil, a religiosidade católica popular ou catolicismo popular tem existência a partir de uma cultura luso-brasileira desde que chegaram aqui.

De acordo com Neto (2002) alguns teóricos estabelecem classificações distintivas entre o catolicismo popular e a religiosidade popular⁸⁰. Günter Paulo Süss defende que o catolicismo popular estabelece um limite com a religiosidade popular global, tendo em vista que esta “abrange todos os costumes e vivências religiosas do povo, sejam eles de origem africana, indiana, protestante, católica, espírita ou pagã” (SÜSS apud NETO, p.01). Entretanto, o importante é que tanto as práticas do catolicismo oficial como as manifestações de religiosidade popular têm em comum: a noção do sagrado.

Até meados do século XIX o conceito de “popular” era atribuído a “ tudo que representasse o supersticioso, o grosseiro, curioso, vulgar” (CESAR apud NETO, p.02) portanto, o termo tinha um caráter pejorativo.

a designação de “popular” é normalmente empregada em relação às classes sociais subalternas, ou aos indivíduos que ocupam uma posição periférica na organização espacial de uma dada sociedade. Refere-se, dessa forma, às manifestações de memória coletiva, aí incluídas a linguagem e a religiosidade.(NETO,2002, p.02)

De todo modo, adotaremos o termo catolicismo popular por considerar mais pertinente ao que estamos estudando,entretanto, não faremos distinção entre catolicismo popular e religiosidade popular, bem como deixando claro que embora o termo popular na maioria das vezes se refira às classes subalternas, aqui não faremos uso do termo neste sentido.

O distrito do Iborepi constitui um exemplo da presença forte do catolicismo popular, ele é vivenciado por muitos moradores da localidade, sejam pobres ou tenham uma vida financeira melhor. Procuram então o

⁸⁰ Riolando Azzi, José Comblin e Francisco Cartaxo Rolim, dentre outros, dividem-se a respeito ou, mesmo, desconsideram possíveis distinções.

sagrado, o santo, o divino para se proteger de várias coisas como as doenças, os infortúnios, a fúria da natureza, dentre outras.

Falaremos agora, das principais devoções que o povo vivencia, iniciando com a criação da capela, pois ela representa efetivamente um marco na fé dos iborepienses. Os registros que apresentamos aqui são poucos mas dá para ter uma idéia do que o catolicismo popular representa para o nosso povo.

É importante ressaltar que está registrado aqui é fruto entrevistas, mas pelas observações e conversas com alguns moradores que partilham sempre nas conversas informais nas calçadas um pouco de suas histórias de vida, das coisas do lugar, da fé do povo, ainda há muito o que ser escrito, para que assim saibamos muitas coisas da comunidade.

a) A criação da Capela

Para falar sobre a história da religiosidade do distrito de Iborepi é importante destacar o início da sua história, marcada pela existência de um povo sofrido vítima da própria natureza, isto é, anos em que o sertão nordestino sofria com seca tornava-se um clamor para toda a população sertaneja.

Iborepi, antigo riacho fundo como era conhecido viveu esta experiência de abandono. Aproximadamente em meados de 1850, existiam somente oito famílias neste povoado. O Senhor Antonio Tonico fundador desta comunidade com sua esposa D. Raquel Crispim eram os donos destas terras.

O Senhor Antonio Tonico juntamente com a sua esposa D. Raquel fizeram uma longa viagem em busca de melhoria para sua família devido na época estava acontecendo uma grande seca, partiram por um longo período. Ao retornar da viagem, sua esposa passara muito mal devido à longa viagem de volta ser a cavalo⁸¹ e também por sua delicada saúde de estado de gravidez.

⁸¹ Naquela época o único meio de transporte era animal.

O seu esposo, então, rogou a Nossa Senhora das Candeias⁸² pela saúde dela e naquele momento fez uma promessa que chegando em paz até o Riacho Fundo iria construir uma Igreja e nela colocaria como padroeira a Nossa Senhora das Candeias.

Com a graça alcançada o seu Tônico cumpriu sua promessa. Eis uns dos motivos para a comunidade ter sua maioria católica e herdar de seus antepassados valores e crenças tendo influência dos seus fundadores, que aqui nasceram, viveram e morreram até tiveram os seus corpos enterrados dentro da Igreja que os mesmos fundaram.

Depois de muitos anos um raio caiu nas torres da Igreja e destruiu toda a sua estrutura física. Abalou esse templo que era considerado uma obra arquitetônica de estilo barroco. Com essa fatalidade o PE. Alzir Sampaio da paróquia de Lavras da Mangabeira sentindo o perigo que a comunidade corria em permanecer dentro da capela resolveu demolir a mesma para iniciar a construção de uma nova Igreja.

A nova capela foi construída quase no mesmo local, era um pouco menor e bem diferente no modelo interno daquela primeira.

b) A procissão de Nossa Senhora das Candeias

Com a graça alcançada o seu Tônico fez o que havia prometido e a partir daquela capela as pessoas do Iborepi começaram a ter mais devoção ainda à nossa senhora das Candeias, padroeira do lugar. Até os dias de hoje, essa é uma das manifestações mais fortes que a comunidade vivencia.

Sobre a procissão de Nossa Senhora das Candeias, as pesquisadoras Sousa et AL (2010, p. 2) descrevem o início dessa manifestação religiosa:

Viva Nossa Senhora das Candeias! Uma voz se levanta do meio dos fiéis na saída da capela. Assim começa a procissão de Nossa

⁸² A Nossa Senhora da Luz (também invocada sob os nomes de Nossa Senhora da Candelária, Nossa Senhora das Candeias ou ainda Nossa Senhora da Purificação) é um dos muitos títulos pelos quais a Igreja Católica venera a Virgem Maria, sendo sob essa designação particularmente cultuada em Portugal apesar de sua aparência remontar às Ilhas Canárias, na Espanha. No Ceará, a festa de Nossa Senhora das Candeias celebrada em muitas localidades, a exemplo, citamos a cidade de Juazeiro do Norte e Quixadá.

Senhora das Candeias, padroeira do Iborepi. A fila de devotas e devotas de velas acesas nas mãos, conduzindo o andor, coberto de flores e de véus vai aos poucos se formando. A noite chegava, e pelas ruas pouco claras podia-se destacar aquele bloco de imagens e sons, descendo a ladeira da igreja, até alcançar a linha do trem, que separa as casas da vila em dois blocos. Começaram a subir o morro do outro lado, enquanto algumas pessoas saíam das suas casas para olhar ou acompanhar o cortejo. Disponível em: http://ce.anpuh.org/download/anais_2010_pdf/

c) **A celebração da palavra, a recitação do terço e do ofício**

As famílias desse lugar sempre foram muito religiosas, e sua fé se manifestava de diversas formas. Entretanto, aquela que predominou e que ainda atravessa a linha do tempo é a recitação do terço e as renovações.

De acordo com a entrevistada D. Alaíde M^a da Silva, ainda hoje, apesar de tantas mudanças na sociedade, algumas famílias ainda se reúnem para manifestar sua religiosidade através de terço, fato este destacado em uma de suas fala:

É minha filha, ate hoje rezo o terço todos os dias e no sábado tiro o ofício da Imaculada Conceição. Pois tenho muita fé e confiança em Deus que é o nosso pai maravilhoso. (Dona Alaíde)

Dona Lourdes disse que sempre foi muito religiosa desde de pequena, aprendeu a rezar o seu terço e levou isso para a sua família.

Eu cumecei a rezar muito nova Com 7 anos fiz a 1^a comunhão E minha mãe e meu pai rezava o terço todo dia, por isso eu me ocustumei a rezar. Com 10 anos fui convidada para ensinar a reza as crianças do meu sitio para elas também fazer a 1^a comunhão. Depois fiquei moça, casei, criei o costume de rezar o terço todo dia com meu marido e meus filhos, toda minha família usava o rusario no pescoço.(...) (Dona Lourdes)

Apesar de viverem em um distrito um pouco afastado da sede do município e ficar um pouco sem assistência do vigário⁸³, a comunidade recita diariamente o terço de nossa Senhora, de segunda a sexta na capela.

⁸³ Lavras da Mangabeira pertence à Diocese do Crato. Entretanto, no Iborepi não conta com um padre só pra essa comunidade, o vigário tem que dar assistência à toda paróquia, inclusive a zona rural.

Aos sábados, há a recitação do Ofício da Imaculada Conceição⁸⁴ e, aos domingos acontece a celebração da palavra⁸⁵, essa celebração é feita por nós mesmo da comunidade por que só tem a celebração da Santa missa uma vez por mês no segundo sábado de cada mês, a não ser que haja alguma outra intenção, para o padre poder celebrar mais vezes.

Talvez por não ter um padre ou uma madre morando na comunidade, percebemos o afastamento da maioria da comunidade na Igreja, uma boa parte dos moradores só vão à Igreja quando tem missa, durante os outros dias preferem fazer outras atividades como assistir a TV, ou ficar conversando com os amigos e familiares nas calçadas.

d) A renovação do Sagrado Coração de Jesus.

Outra manifestação que acontece é a renovação, uma das festas religiosas mais populares do sertão. Esta cerimônia geralmente é celebrada por um padre, um diácono, ou na falta desses um leigo engajado na igreja. Nela as pessoas cantam benditos, fazem orações e preces aos santos, principalmente pelas pessoas da família.

A renovação do Sagrado Coração de Jesus ou festa da renovação⁸⁶ quando é realizada pela primeira vez é denominada de entronização⁸⁷ do Sagrado Coração de Jesus.

⁸⁴ O Ofício da Imaculada Conceição é uma oração composta para ser cantada ou recitada (de uma só vez) ou seguindo a Liturgia das Horas, a fim de proteger a santidade da Imaculada Conceição. Em 8 de dezembro de 1854 o Papa Pio IX, depois de várias reuniões com os estudiosos da Igreja, definiu como Dogma de fé a doutrina da Imaculada Conceição na Bula *Ineffabilis Deus*.

⁸⁵ A celebração da palavra é uma forma de celebração semelhante à missa, diferenciando-se desta pela falta do sacerdote para realizar a consagração do pão. Portanto, a comunhão é realizada com hóstias previamente consagradas e guardadas no sacrário.

⁸⁶ A história das renovações surge a partir das promessas feitas por Jesus Cristo à Santa Margarida Maria Alacoque, uma religiosa da França. Jesus faz 12 promessas em favor de seus devotos à Santa Margarida, das quais uma delas expressaria, claramente, o seu desejo em originar uma festa que se renovaria ao longo do tempo até chegar aos dias atuais. Em sua nona promessa Jesus Cristo diz: "A minha bênção pousará sobre as casas em que se achar exposta e venerada a imagem do meu Sagrado Coração", iniciando, dessa forma, a entronização de sua Santa imagem nas casas, formando uma corrente de fé e, também, de tradição. A principal oração da cerimônia religiosa é o Ato de Consagração recitado pela "rezadeira" ou "rezador", pessoa que "tira" a renovação.

⁸⁷ A entronização do Coração de Jesus é o início da devoção. Comumente, acontece na data da celebração do casamento dos donos da casa, ocasião em que o padre vai benzer a estampa emoldurada do coração de Jesus. Daí por diante, todo ano, na mesma data, é feita a renovação.

Há indícios de que essa devoção foi introduzida no Sul do Cariri pelo Padre Cícero, e ela fora se propagando pelas imediações. Percebemos que a devoção a este santo também é muito grande na região centro-sul do Cariri, como atesta dona Ana em sua fala:

Ainda hoje minha filha eu tiro o meu terço todo dia e no dia 20 é o dia que eu rezo o terço e acendo minha vela para Padim Ciço. Quando eu era nova e meus filhos juntos rezávamos eles ficaram grande e foram imhora, meu marido morreu só ficou eu e o jeito é rezar sozinha. (D. Ana)

De acordo com Santos (2007)

A divulgação da festa da renovação tornou-se muito forte através do Padre Cícero que implantou nos corações das famílias a seriedade e a prática dessa devoção, orientando-os a entronizar as imagens em seus lares, bem como fazer a Consagração ou Renovação solenemente todos os anos. A festa da renovação é sempre uma data muito aguardada nas casas e motivo para reunir vizinhos, amigos e parentes para que todos sejam testemunhas e participantes desta tão grandiosa demonstração de fé, após a celebração os mais afortunados lançam fogos de artifício e servem um banquete e os mais simples oferecem o tradicional chá, café e bolachas. (SANTOS, 2007) Disponível em: <http://www.educared.org>

No Iborepi ainda há uma boa parte das famílias que continuam tirando a Renovação do coração de Jesus. Sobre as renovações uma das entrevistadas, a D. Lourdes, fala : “sempre tirei a minha renovação e as novenas dos santos da minha devoção”.

Esse acontecimento é um momento muito bonito onde é escolhida uma data muito importante, na maioria das vezes é a data do aniversário de casamento para fazer essa homenagem ao Sagrado coração de Jesus, depois por costumes é servido um lanche para festejar com mais animação por todos os convidados.

Conclusões preliminares

Esse trabalho de pesquisa sobre a religiosidade popular foi para nós um grande desafio, porque esse termo apresenta uma série de controvérsias, conceituações muitas vezes divergentes entre si, principalmente porque é

discutido no campo da história, teologia, antropologia, sociologia, filosofia, dentre outros campos de estudo.

Percebemos que embora outras religiões tenham chegado a este distrito, as manifestações à Nossa Senhora das Candeias, como a procissão, a recitação do terço e do ofício da Imaculada Conceição, bem como a renovação do Sagrado Coração de Jesus ainda são práticas muito vivas.

Através da história oral, do que está guardado na memória dessas pessoas, ampliamos o nosso saber sobre a história local desta pequena comunidade e resolvemos colocar no papel para que esses registros sirvam a outras pessoas. E ainda há muito a se estudar para manter essas memórias vivas no imaginário popular.

Essa comunidade não é diferente das demais comunidades existentes na região nordeste, principalmente as comunidades que nascem do meio rural.

O seu povo tem uma fé muito grande em Deus, em Jesus Cristo e sua mãe Maria Santíssima, acreditando que sem eles jamais vencerão os obstáculos de suas vidas. As manifestações religiosas do catolicismo popular é uma forma de manter a esperança de que dias melhores virão.

Referências

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. e PIMENTEL, Silvina Silva. **Pesquisa e Prática Pedagógica (Vol.II)**. Fortaleza: RDS, 2009.

GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Diários de formação: trajetórias narrativas de vida e docência** Fortaleza, 2009. Dissertação de Mestrado. 167 p.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **vida e trabalho: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino**. 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe B. e HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Glaice Ane de Sousa. **Renovação: a festa de gerações**. Postado em 14/11/2007. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=galeria_de_arte.detalhe_texto&id_galeria=821&id_arte=1743&id_comunidade=63.

SOUSA, Ana Lourdes Lucena de; SILVA, Elisangela André e LIMA, Maria Socorro Lucena. **remontando a história de nossa senhora das candeias:**

padroeira de Iborepi. 2010. disponível em: http://ce.anpuh.org/download/anais_2010_pdf/st05/Artigo_Completo_Elis%20ngela.pdf

NETO, Isnard de Albuquerque Câmara. **Diálogos sobre religiosidade popular**. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/dialogosreligiosidade-N2-2002.pdf>

APÊNDICE M: Artigo das professoras P2 , P3 e P7.

AS CONSEQUÊNCIAS DA SECA DE 1979-1983 PARA O POVO DO IBOREPI

SOUZA , Rosângela Ferreira de ⁸⁸
LUCENA , Erenilva Oliveira ⁸⁹
DUARTE, Miranice Ribeiro ⁹⁰

RESUMO

O presente artigo trata da temática da seca de 1979- 1983 . O objetivo é perceber as consequências dessa seca para o povo do Iborepi, distrito de Lavras da Mangabeira- Ce. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica bem como recursos da história oral por meio de entrevistas com pessoas do local. Utilizamos como aporte teórico Freitas, Cardoso no tocante à seca e Silva , Lima e Grangeiro no que se refere aos estudos sobre o referido distrito. As conclusões apontam para uma necessidade de refletir sobre o descaso político em relação às políticas de enfrentamento da seca.

Palavras-chave: seca de 1979-1983; Iborepi; semi-árido.

Introdução

O Presente artigo traz uma reflexão sobre da temática da seca de 1979- 1983 e tem como objetivo perceber as consequências dessa seca para o povo do Iborepi, distrito de Lavras da Mangabeira- Ce.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, na qual utilizamos a pesquisa bibliográfica como método e recursos da história oral.

⁸⁸ Professora efetiva da Rede Municipal de Lavras da Mangabeira- Ce.

⁸⁹ Professora temporária da Rede Municipal de Lavras da Mangabeira- Ce.

⁹⁰ Professora temporária da Rede Municipal de Lavras da Mangabeira- Ce.

Como procedimento de coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com moradores que viram de perto a catástrofe acontecer. Além das entrevistas utilizamos os escritos de .

O interesse em realizar esta investigação surgiu por ocasião da nossa participação em uma pesquisa-ação crítico colaborativa realizada com professores da E.E.I.E.F. Danúzio Férrer no ano de 2010. Consideramos a temática escolhida de grande importância, uma vez que perpassa a vida de quase totalidade dos moradores do Iborepi.

A problemática das secas no semi-árido brasileiro

Segundo Freitas os últimos períodos de seca no nordeste do Brasil foram 1981, 1983, 1992, 1993, 2002, 2003, mas segundo Cardoso (2008) as secas de 1932 e 1979-83 foram as maiores catástrofes climáticas do século XX que assolaram o semi-árido⁹¹ brasileiro. O autor afirma que nessas fases se manifesta mais forte o quadro de pobreza e abandono da população que habita essa região. A pior delas foi a que teve seu início a partir do final da década de 1970 em que diversas áreas foram duramente castigadas. Ele assim descreve as ocorrências desse período:

Flagelos pintados em cores surreais foram tomando formas em progressão aritmética, para nos anos seguintes chegar à geométrica. Cenas tétricas foram se desenvolvendo, fazendo com que a população faminta, ainda com predominância da parcela que habitava o campo, deslocou-se para as cidades, saqueando-as a fim de saciar a fome e a sede. A biodiversidade também foi duramente atingida, quando pereceram inúmeros animais, embora as plantas nativas restantes, possuidoras de excepcional adaptação às difíceis condições ambientais do domínio da vegetação de caatinga, foram profusamente cortadas, para alimentar o gado e também como fonte de geração de emprego e renda, a fim de conseguir condições de

⁹¹ O clima semiárido está presente no Brasil nas regiões Nordeste e Sudeste .Corresponde a uma área de 982.563,3 quilômetros quadrados e é a região semiárida mais populosa do mundo, com 36 milhões de pessoas. É definido por quatro dos principais sistemas de circulação atmosférica. Ao passarem pela região, provocam longos períodos secos e chuvas ocasionais concentradas em poucos meses do ano. A precipitação pluviométrica é em média cerca de 750 mm/ano, de forma bastante irregular no espaço e no tempo. As altas temperaturas (cerca de 26° C) com pequena variação interanual exercem forte efeito sobre a evapotranspiração que, por sua vez, determinam o déficit hídrico como o maior entrave à ocupação do semiárido e ressaltam a importância da irrigação na fixação do homem nas áreas rurais da Região Nordeste em condições sustentáveis.

sobreviver ao rigor da grande estiagem de 1979-1983.(CARDOSO, 2008) Disponível em: <http://omundocomoelee.blogspot.com/2008/02/seca-de-1979-1983.html>

O Brasil ainda era governado sob o regime militar e estes pouco se preocuparam com toda a miséria e suplício a que estavam submetidos os nordestinos. A ajuda foi muito restrita , o pouco que era enviado destinava-se aos coronéis. Consequentemente, as pessoas começaram a sair para os centros urbanos.

O êxodo maciço para as cidades se processou como um dos maiores movimentos migratórios sazonais brasileiros. As pessoas que não tinham parentes para acudi-las viviam vexatórios momentos de indignidade humana, submetidas ao rigor da estiagem e às múltiplas humilhações promovidas principalmente pelo poder repressor do estado. Quando dos saques, repetidos impressionantemente em várias cidades, inúmeros contra a antiga COBAL, a qual existia graças à extorsão que o estado e sua classe privilegiada realizam com os menos favorecidos, foi acionada, além dos contingentes estaduais e municipais, a Polícia Federal para conter os gritos de fome dos excluídos. .(CARDOSO, 2008) Disponível em: <http://omundocomoelee.blogspot.com/2008/02/seca-de-1979-1983.html>

Os ditadores enfrentaram a situação do semi-árido brasileiro com o uso da força, por meio de processos e prisões, pouco era mobilizado em favor dos flagelados que sofriam com tudo o que acontecia.

Depois os efeitos da estiagem começaram a aliviar lentamente, começou a chover , mas ainda não seria a resolução do problema, pois em 1985, as chuvas vieram com toda força, gerando outras catástrofes, desta vez pela água. O inverno neste ano foi devastador, as enchentes elevaram o nível dos rios a metros de altura , inundando as cidades.

A seca no Iborepi

O Iborepi, assim como todo o sertão, já foi local de muitas histórias que ao longo do tempo construiu caminhos de luta de um povo sofrido, mas, trazendo a esperança consigo e o estímulo para uma vida melhor. Entretanto, os sertanejos já foram e ainda continuam indo buscar realizar sonhos em outros estados brasileiros, alguns nunca mais retornaram, outros vêm aqui e matam a saudade do seu torrão natal e retornam para a busca da sobrevivência. Isto é conhecido de todos os sertanejos.

Existem vários depoimentos que retratam uma vida perversa e árdua, que por motivos naturais ocasionados pelo o clima semi-árido tiveram que enfrentar, como exemplo a seca de 1877 e 1879, que as pessoas mais velhas denominam de seca dos sete. Entretanto, sabemos que a seca também é fruto de muito descaso político.

No Iborepi, as pessoas também sofreram com todas essas catástrofes, ocorreram anos de seca, muitas famílias tiveram que sair do seu “torrão natal” para ir em busca de sobrevivência. No sítio Passagem de Pedra não foi diferente. Sempre foi local de grande animação nas datas importantes do ano, as famílias todas se reuniam para celebrar as festas religiosas dentre outras datas familiares. O sítio era bastante povoado.

O Rio Salgado era responsável pelo o abastecimento de água nesta região. Mas, infelizmente quando era ano de seca as famílias tinham que ir em busca do precioso líquido água em lugares distantes, só restavam os poços.

Do Iborepi até a Passagem de Pedra só existiam três locais onde se armazenava água nestes períodos, e nos anos de 1979 a 1983, onde ocorreram os cinco anos de seca mais avassaladoras da região, foi um período de muito sofrimento.

Isso provocou o êxodo rural, assim como em todo o nordeste brasileiro, e o povo saiu para se reestabelecer economicamente em outros estados brasileiros. Sobre isso, um dos nossos entrevistados comenta:

Quando eu vi a coisa ficar feia fui, para S. Paulo.(Paulo Torquato).

Ao interrogarmos se havia ajuda do governo ele comentou:

Sim, as frente de serviço havia um cadastro e o povo trabalha para os donos de Terra, o difícil mesmo era encontrar água no Rio Salgado porque ficavam só os poços e estes eram para tomar banho, lavar roupas e dar água aos animais. .(Paulo Torquato).

O Sr. Nonato Lucena fala sobre as estratégias criadas por eles para driblar a seca:

Naquele tempo, continuava com a cultura que foi implantada em décadas passadas, as cacimbas que a gente fazia na ribeira do rio, nós cavava na areia do rio um poço raso e chamava de cacimba. A água surgia bem limpinha e a gente bebia e cozinhava desta água.(Nonato Lucena)

Durante este período de seca, as maiores nestas ultimas décadas o sofrimento com a dificuldade de água foi responsável para deixar a dor da separação entre as famílias. São Paulo era o local que mais recebia pessoas desta região, na sua maioria analfabeta, porque o incentivo para os pais colocarem seus filhos na escola era muito pouco, quando tinha inverno era melhor ficar produzindo na roça.

Os sítios do Iborepi hoje têm poucas famílias residindo, no sítio Rato por exemplo, não mora mais ninguém. Em Passagem de Pedra diminuiu mais da metade de sua população, o mesmo também ocorreu no sítio Passagem Funda e o único que tem o maior número de famílias é o Angico.

Notas conclusivas

O problema das secas no Brasil é mais que natural, torna-se consequência do descaso político. Sabemos que elas acontecem e que são inevitáveis, mas é preciso que o homem aprenda a utilizar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia a seu favor, disponibilizando todo esse aparato em defesa da vida, e isso só acontecerá quando houver empenho dos nossos governantes para criar políticas públicas eficazes no combate à seca.

O povo do Iborepi tendo sofrido consequências desastrosas da seca de 1979-1983, guarda em sua memória tudo o que passaram, fome, miséria, descaso, um completo estado de desolação. As esperanças desaparecem diante da falta de soluções.

Todos os anos as pessoas passam por problemas parecidos, seja pela seca, seja pelas enchentes. É necessário que a comunidade se organize com as pessoas mais influentes do local e faça mobilizações em busca de soluções para as dificuldades enfrentadas pela população gerados pela falta ou pelo excesso de água.

Referências

CARDOSO, José Romero. **A seca de 1979- 1983**. Disponível em: <http://omundocomoeleee.blogspot.com/2008/02/seca-de-1979-1983.html> acesso em 20 de setembro de 2010.

FREITAS, Marcos Airton de Sousa. **O fenômeno das secas no nordeste do Brasil:** uma abordagem conceitual. IX Simpósio de Recursos Hídricos do Nordeste. 25 a 28 de 2008. Salvador –Bahia. Disponível em: <http://www.acquacon.com.br/ixsrhn>

GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Diários de formação:** trajetórias narrativas de vida e docência Fortaleza, 2009. Dissertação de Mestrado. 167 p.

COSTA, Elisangela André da Silva. **Práticas de leitura na formação de professores.** Fortaleza, 2010. Dissertação de Mestrado. 165p.

APÊNDICE N: Artigo das professoras P1 e P5

A EDUCAÇÃO NO DISTRITO DO IBOREPI

MACHADO, Lúcia de Fátima⁹²
ARAÚJO, Leonor Torquato de⁹³

Resumo

O presente texto é um estudo sobre a educação do Iborepi e tem como objetivo identificar como era a educação no Iborepi a partir da visão de ex-professores e ex-alunos da escola E.I.E.F. Doutor Danúzio Férrer no distrito de Iborepi, município de Lavras da Mangabeira-CE. A pesquisa é de cunho exploratório, e como estratégia metodológica foram realizadas entrevistas com três ex-professores e um ex-aluno da escola. Para refletir sobre as concepções pedagógicas trouxemos as contribuições de Libâneo (2005) e sobre a história da educação as leituras de Vieira e Farias (2002). Essa experiência contribuiu para um conhecimento não só da educação como da cultura local.

Palavras-chave: Iborepi; Educação; História da educação.

Introdução

O presente artigo é um estudo sobre a educação do Iborepi e tem como objetivo identificar como era a educação no Iborepi a partir da visão de ex-professores e ex-alunos da escola E.I.E.F. Doutor Danúzio Férrer no distrito de Iborepi, município de Lavras da Mangabeira-CE.

⁹² Professora efetiva da Rede Municipal de Lavras da Mangabeira- Ce.

⁹³ Professora temporária da Rede Municipal de Lavras da Mangabeira- Ce.

Essa investigação é de cunho exploratório, e como estratégia metodológica foram realizadas entrevistas com três ex-professores e um ex-aluno da escola. Para refletir sobre as concepções pedagógicas trouxemos as contribuições de Libâneo (2005) e sobre a história da educação as leituras de Vieira e Farias (2002).

O procedimento de coleta de dados utilizado foi a realização de entrevistas semiestruturadas com ex-professores e ex-alunos da escola supracitada. Além das entrevistas utilizamos os escritos de Lima (2010) e utilizamos dados do Projeto Político Pedagógico da escola.

A nossa investigação foi fruto de uma pesquisa-ação crítico colaborativa realizada com professores da E.E.I.E.F. Danúzio Férrer no ano de 2010 que nos trouxe a formação em pesquisa. Consideramos a temática escolhida relevante, uma vez que contempla a questão da educação no distrito do Iborepi.

Contextualização histórica da educação no Ceará

A história do ensino educacional no Distrito de Iborepi teve início num contexto histórico marcado por grandes transformações das condições sociais, econômicas e políticas, vividas por seus educadores.

Enquanto, o país que trazia novas determinações para a educação no âmbito nacional, entretanto, as exigências surgiam mas a realidade não acompanhava as determinações legais. Aqui ainda tínhamos aulas em prédios privados.

A realidade de muitos estados brasileiros era semelhante, sobretudo na zona rural. Muitos prédios começaram a ser construídos no Brasil, na zona rural, com o intuito de melhorar a situação da educação precária nessas áreas. No Ceará, eles começaram a ser construídos por volta da década de 1940 e 1950. Sobre o assunto, Vieira e Farias (2002) trazem mensagens dos governadores enviadas à Assembléia naquele período da nossa história.

Em 1949, a mensagem de Faustino de Albuquerque e Souza mostra o que representou esse empreendimento para o estado :

Graças ao gigantesto e patriótico plano elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde, (...) o Ceará espera, em breve, pôr em funcionamento 218 escolas primárias rurais, localizadas de maneira criteriosa e feliz, nos mais distantes e esquecidos distritos municipais do interior (...). O enorme movimento de construção de tão apreciável número de prédios escolares no Ceará, destinados ao ensino primário rural, é, na realidade, um acontecimento marcante na vida educacional do estado e assinalou, no ano findo, talvez a principal atividade da Secretaria de Educação e Saúde, empenhada em dar todo o seu concurso a tão patriótico empreendimento. (BRASIL.MEC. INEP. Apud VIEIRA e FARIAS, 2002, P. 176)

Vieira e Farias (2002) também nos mostram um comentário de Moreira de Sousa quando encarregado pelo Ministério de fazer o diagnóstico da educação do Estado, ou seja, o “Balanço geral da situação do ensino no Ceará”. O posicionamento de Moreira de Sousa é bem divergente do apresentado anteriormente. Ele fez uma crítica à realidade da época, aos prédios que estavam sendo construídos, o que era contraditório ver o que realmente acontecia na zona rural em relação ao que deveria ser. Ao contrário do que se pensava,

Os prédios das escolas primárias rurais, feitos com a ajuda financeira da União, estão, em grande parte, desocupados ou mal ocupados. (...) Com tantos prédios construídos, é comum, no Estado, passarem professoras pelo maior vexame, quando são nomeadas, por não terem, no lugar, onde foi criada a escola, um prédio para se instalarem. (BRASIL.MEC. INEP. Apud VIEIRA e FARIAS, 2002, P. 233)

Como podemos perceber, enquanto em 1949, a mensagem de Faustino e Albuquerque, mostra um sentimento de positividade em relação ao assunto, em 1955, Moreira de Sousa nos traz um sentimento de descaso com o dinheiro público, dá a transparecer que essas coisas foram feitas sem estudo e planejamento das realidades rurais em que as escolas iam ser construídas. Sem falar nos prédios que foram construídos sem nunca terem sido utilizados, em algumas localidades, enquanto em outras ainda se ficava na expectativa pela construção de um prédio.

A realidade educacional de Lavras da Mangabeira e do distrito Iborepi

O município cearense Lavras da Mangabeira está localizado na macrorregião Cariri Centro-Sul, mesorregião do Centro-Sul Cearense e

microrregião de Lavras da Mangabeira. O município tem uma extensão territorial de 947,95 km² e está a cerca de 434 km da capital do estado, tendo como principais vias de acesso à Fortaleza a CE 286 e BR 116 (IBGE/IPECE, 2006). Encontra-se atualmente constituída pelos distritos: Amaniutaba, Arrojado, Mangabeira, Quitaiús e Iborepi.

Atualmente a educação é ofertada à população em 46 escolas, que juntas totalizam 262 salas nas quais se distribuem os 11.579 alunos matriculados na rede pública estadual e municipal. O quadro de docentes composto por 384 professores.⁹⁴

Hoje há uma número razoável de escolas, entretanto, naquela época, a infra estrutura das escolas de Lavras da mangabeira não fugia à regra do Ceará como um todo, eram precárias e inexistiam escolas em alguns distritos. No caso do Iborepi, só veio a existir o prédio escolar propriamente dito em 1972. Antes desse ano as salas de aulas funcionavam na sala de visita ou de jantar da casa do professor, essa era uma realidade muito frequente em todo o estado do Ceará.

Em se tratando da história da educação no Iborepi, falaremos a partir da criação da primeira escola, a Escola Danúzio Férrer, fundada em 22 de setembro de 1972, construída na gestão do prefeito Wilson Sá.

O nome dado à instituição foi uma homenagem ao Dr. Danúzio Férrer⁹⁵ pelo incentivo que deu para a criação dessa escola. O projeto Político Pedagógico da escola expressa um pouco dessa história:

(...) a estrutura física original dispunha em de 02 (duas) salas de aula, onde atuavam duas professoras. No ano de 1994 foram construídas mais duas salas de aula, em decorrência da necessidade de atendimento a um número maior de alunos.

As primeiras professoras que lá ministraram aulas foram Sonia Lucena e Terezinha Sucupira, e a primeira diretora foi a senhora Lucimar Lucena.

A escola funcionava no período da manhã. Os alunos só cursavam até a 4^o série do ensino fundamental, alguns chegavam a cursar a mesma série duas

⁹⁴ Fonte: IPECE 2006.

⁹⁵ Candidato a vereador e conhecendo a realidade do Distrito em conversa com a população e tendo como liderança o Sr. Assis Lucena, fizeram esta reivindicação ao prefeito atual.

vezes, por não ter condições de se deslocarem para outros locais para dar continuidade aos seus estudos.

Em 1986, assumiu a direção a professora Socorro Maria G. Lucena Araújo que implantou o telensino de 5º a 7º série, a mesma permaneceu no cargo até 1994, a partir deste ano, assumiu a professora Isis Lopes de Aquino Lucena. Em 1997, a direção ficou a cargo da professora Rosângela Ferreira de Sousa até agosto de 2004, em setembro desse mesmo ano assumiu a professora Diana e em janeiro de 2005, assumiu a professora Isis Lopes que permanece até os dias atuais.

A luta por um prédio que suportasse a demanda de alunos que aumentava era contante, mas somente em 2007, a escola recebe uma sede nova como revela o texto do projeto político pedagógico da escola :

(...) no ano 2007, a Gestão Municipal entregou as novas instalações da escola, contendo em sua estrutura física: 08 salas de aula, biblioteca padronizada, 01 sala de informática; 01 sala de professores com banheiro, 01 secretaria, 01 diretoria com banheiro, 01 cantina com depósito para merenda, 06 banheiros para alunos, 01 pátio coberto para eventos e um ginásio poliesportivo.

Hoje escola conta com 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) sala de informática, 01 (uma) biblioteca onde ficam os recursos de multimeios e livros, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professores, 03 (três) banheiros femininos e 03 (três) masculinos, uma cantina, onde também funciona a cozinha e um pequeno almoxarifado da merenda escolar, 01 (um) almoxarifado que acondiciona materiais diversos e 01(um) pátio coberto, que serve para o recreio dos alunos e também como espaço para as festividades da escola.

Ao todo ela tem 23(vinte e três) funcionários de secretaria, portaria, limpeza, dentre outras, e 12 (doze) professores e tem aproximadamente 274 alunos⁹⁶, nos turnos da manhã e tarde. Outra mudança foi o nome da escola, de acordo com a portaria do Conselho Estadual de Educação nº 430/2010,

⁹⁶ Com base no número de alunos matriculados em 2010.

valida até 31/12/2010 o nome da Escola foi alterado para Escola de Ensino Fundamental Francisco Assis de Sousa⁹⁷.

O Ensino do Iborepi

De acordo com Libâneo

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. (LIBÂNEO, 2005, p.10)

As palavras do autor revelam a falta de formação que os professores tinham antes da criação da criação da LDB 9394/ 96 e Rede de formação continuada de professores. Muito embora, isso não tenha causado mudanças tão significativas quanto se esperava.

Os professores que davam aulas no Iborepi no início da criação da escola eram também dentre esses que Libâneo relata, aprendem o que vivem na prática e o que vai se tornando “certo”, na concepção pedagógica adquirida no senso comum.

Literalmente tradicional, é muito comum se ouvir que alguns alunos relatam o sofrimento que sentiam a estirar as mãos para “levar um bolo”⁹⁸, isso, se não respondesse a avaliação oral correta, a tabuada era o que mais usava a palmatória, no caso da nossa entrevistada foi bastante traumático, ainda hoje detesta, matemática (E4).

O professor tinha uma ação pedagógica considerada altamente rudimentar, essas questões nos conduzem a um universo de descobertas sobre a nossa história, e cada vez mais sentimos a curiosidade de estabelecer um elo de aproximação com a nossa identidade, como Iborepiense.

Enquanto os alunos se queixavam da falta de metodologia para ensinar, os professores falam sob o seu ângulo de vista. Dizendo que o ensino “ não era tão arcaico, mas tradicional” (E1). No que se refere ao conhecimento,

⁹⁷ Por ser uma lidença na comunidade vereador por dois mandatos e seus filhos fizeram a doação do terreno para a construção desta novo prédio.

⁹⁸ Expressão utilizada para expressar quando se apanhava com um instrumento de madeira, denominado de palmatória. Geralmente, quando os alunos não sabiam de cor a resposta ficava de castigo com uma cadeira na cabeça e os joelhos em cima de caroços de milho, ou apanhavam com palmatórias.

o professor teria que dominar todas as disciplinas, transmitir os valores e conhecimentos para o aluno, além que ser modelo para o aluno e também para a comunidade”(E1)

Outra professora reclama da escassez de recursos e diz que “explicava o conteúdo com base nos livros do aluno, porque não tinha o livro do professor. “(E2) Além disso , ela reclama também da falta de apoio pedagógico, principalmente na hora de planejar e afirma

teríamos que fazer um plano semanal ao nosso estilo, pois não tínhamos o acompanhamento por quem devia (E2).

Ainda outra professora fala em relação à disciplina dos alunos, afirma :

No meu ponto de vista acho que o aluno era mais disciplinados, mais obedientes, estudavam mais e tinha mais facilidade de assimilação. (E3)

A afirmação da professora deixa claro que os alunos eram mais disciplinados, entretanto, cabe pensar que a escola hoje é para todos. É um desafio que ela deve enfrentar.

A sociedade muda, a escola também, entretanto, ainda hoje percebemos que as escolas brasileiras, do ensino infantil ao superior, ainda sofrem muita influência das tendências que mais marcaram a prática pedagógica de muitos educadores: a tradicional, a escola nova e o tecnicismo. Estas vão permeando a prática docente mesmo depois de tantas inovações e transformações sociais, econômicas e políticas que de certo modo repercutiram na instituição- escola.

Considerações finais

A educação dos municípios pequenos no Brasil na maioria das vezes é tardia em relação às mudanças que ocorrem no contexto global. Principalmente quando há um grande número de escolas na zona rural, que fica difícil alocar os professores, as verbas e os alunos de modo satisfatório, ainda é frequente o número de salas multisseriadas na zona rural no interior do Ceará.

A formação de professores é outro problema, não muito raro acontece que elas repassam o que aprenderam com seus mestres, ou ficam dependendo das orientações das secretarias municipais. O ensino, fica restrito, àquelas práticas pedagógicas tradicionais realizadas com muito esforço e dedicação, na tentativa de acertar e levar os seus alunos ao aprendizado.

Percebemos pela fala dos professores que eles tinham que dominar todos os conteúdos, o que ainda acontece nas salas de ensino polivalente, dos professores que têm que trabalhar todas as disciplinas no ensino fundamental.

No distrito do Iborepi há apenas uma escola, cujo prédio guarda a memória de muitos que de tijolo em tijolo construíram a educação deste lugar, mesmo contando com a força desses profissionais dedicados percebemos que ainda há muito a fazer no tocante à valorização dos profissionais, uma vez que há muitos professores contratados temporariamente nos dias atuais.

Referências

COSTA, Elisangela André da Silva. **Práticas de leitura na formação de professores**. Fortaleza, 2010. Dissertação de Mestrado. 165p.

GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Diários de formação: trajetórias narrativas de vida e docência** Fortaleza, 2009. Dissertação de Mestrado. 167 p.

_____. IBGE-IPECE. **Perfil Básico Municipal. Lavras da Mangabeira 2009**. Disponível em : http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2009/Lavras%20da%20Mangabeira_Br_office.pdf. Acesso em 10/03/2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **vida e trabalho: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino**. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública : a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Sabino de. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

A474p Alves, Francione Charapa
 A pesquisa como instrumento de formação docente /
 Francione Charapa Alves. — Fortaleza, 2011.
 219 p. : il.
 Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena
 Lima.
 Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) –
 Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.
 1. Pesquisa. 2. Formação de professores 3. Professor
 pesquisador. Pesquisa-ação crítico-colaborativa. I.
 Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 371.11