



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

SANDRA REGINA PIRES DE ARAÚJO

O QUE SABEM SOBRE PESQUISA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

FORTALEZA – CEARÁ

2012

SANDRA REGINA PIRES DE ARAÚJO

**O QUE SABEM SOBRE PESQUISA PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias

Fortaleza – Ceará

2012

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

A663q Araújo, Sandra Regina de
O que sabem sobre pesquisa professores dos anos iniciais do ensino fundamental? / Sandra Regina de Araújo. – 2012.
140f. : il. color, enc. ; 30 cm.

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

Área de Concentração: Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias.

1. Formação e desenvolvimento profissional - educação. 2. Saberes em pesquisa. 3. Professor – ensino fundamental. 4. Formação docente. I. Título.

CDD: 370

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Mestrado Acadêmico em Educação

O QUE SABEM SOBRE PESQUISA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL?

Autora: SANDRA REGINA PIRES DE ARAÚJO

Defesa em: 27/04/2012

Conceito obtido: Satisfatório

Nota obtida: 10

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Isabel Maria Sabino de Farias - Orientadora

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Dalva França Carvalho

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Dr^ª. Maria Marina Dias Cavalcante

Universidade Estadual do Ceará - UECE

À minha filha Vitória Gabriely, maior vitória da minha vida.
Companheira amada, com quem muito tenho aprendido.
Minha fortaleza. Aos meus pais, fonte inesgotável de
amor e de ensinamentos. Meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior e bondade infinita, pela proteção em todos os momentos da minha vida.

Ao meu companheiro Germano, pelo o amor a mim dedicado, pela cumplicidade, pelo incentivo e por ter compreendido os momentos que me fiz ausente.

Aos meus irmãos, companheiros inseparáveis, pelo amor e por terem segurado a “barra”, sempre que precisei.

Aos meus sobrinhos e afilhadas, pela importância que têm em minha vida.

À professora Juscelita Rosa, primeira professora e amiga, com quem muito aprendi e a quem muito tenho a agradecer.

Aos amigos do Setor Pedagógico, especialmente a Dodora, Jumária, Carine, Espedito, Josenice, Maridória, Gabriela, Liz Edna, Ilza, Jonatas e Lêda pelo incentivo, pela força e companherismo que fizeram a diferença nesse meu caminhar.

À Jucélia, Deize, Elaine, Dinda, Lourdinha, Tia Ernesta, Fátima, Elizabeth, Ana Lúcia e demais amigos e familiares, impossíveis de serem citados um a um nessa página, pela amizade, pela torcida e por fazerem parte da minha vida, obrigada.

À turma 2010 do CMAE, pelo aconchego, pela união, pela alegria de terem compartilhado comigo momentos especiais e conhecimentos essenciais para a minha trajetória acadêmica.

Aos amigos do mestrado que marcaram essa caminhada: Ariádine, Clarice, Marcos, Izabeli e Rachel, pela atenção, pela amizade, pelos saberes compartilhados, pelos momentos de risadas e descontração.

A todos que fazem o Grupo de Pesquisa EDUCAS, pela acolhida carinhosa e aconchegante, pelos os ensinamentos que me ajudaram a direcionar esse estudo e contribuíram valiosamente para sua efetivação.

À minha orientadora, professora doutora, Isabel Maria Sabino de Farias, pelos ensinamentos, pela contribuição durante todo o processo, pela disposição dispensada em todas as situações, pela amizade, pela oportunidade de crescimento, pela dedicação e por ter me recebido e orientado tão bem.

Aos professores do Mestrado, pela competência com que conduziram as aulas, pelo apoio, carinho e receptividade.

As professoras que compuseram a banca examinadora, Antonia Dalva e Maria Marina, pelo olhar cuidadoso dedicado a esse trabalho e pelas contribuições valiosas que o fortaleceram.

Aos gestores Municipal e de Educação de Curaçá-BA, por terem me liberado das atividades de trabalho para que pudesse galgar esse sonho.

À Universidade Estadual do Ceará e ao Centro de Educação, pela oportunidade de ser mestre.

Às pedras preciosas que deram brilho a esse estudo, professoras: Esmeralda, Jade, Rubi e Pérola, pela valiosa contribuição, pelo carinho e por terem dispensado tempo para nos atender.

Às escolas, pela acolhida e por terem aberto as portas para que pudéssemos realizar nossa investigação.

Muito obrigada!

*[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

(Caminhos do Coração – Gonzaguinha)

RESUMO

Este estudo, intitulado 'O que sabem sobre pesquisa professores dos Anos Iniciais do ensino Fundamental?' desenvolvido no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, apresenta como objetivo central investigar os saberes em pesquisa constituídos e mobilizados por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como sua contribuição para o desenvolvimento profissional desses docentes. O problema de pesquisa está configurado na seguinte indagação: o que sabem sobre pesquisa os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam na rede pública de ensino? Trata-se de uma investigação fundamentada numa abordagem qualitativa de pesquisa com suporte metodológico na etnometodologia, desenvolvida em duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza com a participação de quatro professoras atuantes em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A coleta de dados teve início na Secretaria Municipal de Educação com o levantamento das escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a seleção de duas, dentro dos critérios estabelecidos, para serem o *lócus* da investigação. Em seguida realizamos entrevistas semiestruturada e observações não participantes, ambas realizadas no ambiente de atuação das professoras colaboradoras. A entrevista antecedeu observação e teve como objetivo conhecer as concepções e saberes das professoras sobre pesquisa. As observações das aulas visaram caracterizar como os saberes constituídos como pesquisa pelas professoras eram mobilizados em sua prática profissional, enquanto a observação do ambiente escolar buscou conhecer os espaços e as condições de trabalho oferecidas a elas. A análise mostrou que as professoras compreendem pesquisa com uma acepção acadêmica, como algo destinado para a universidade, para professores universitários, sendo este um legado da formação profissional que obtiveram. Os relatos evidenciaram que as professoras detêm saberes diversos sobre pesquisa, tais como: domínios conceituais e práticos relacionados aos fundamentos da pesquisa científica, à habilidades de leitura de textos científicos, de elaboração de projeto de pesquisa e de referências bibliográficas. Porém, as observações mostraram que a mobilização de tais saberes ainda é algo distante de suas práticas. Alguns ensaios nesse sentido foram presenciados, contudo mostraram-se como atividades esporádicas, sem intenção de promover uma prática orientada para o desenvolvimento da postura investigativa os alunos. A falta de uma formação continuada que ajude as professoras a perceberem a pesquisa como algo possível de fazer parte de sua prática pedagógica, bem como a desvalorização da profissão docente, os baixos salários e uma carga horária excessiva de trabalho, são aspectos que precisam ser considerados caso se deseje, de fato, uma atuação docente diferenciada nas escolas.

Palavras chave: Saberes em pesquisa. Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação docente.

ABSTRACT

This study, entitled "What teachers know about research first years of elementary education? Developed at the Academic Master's Degree in Education from the State University of Ceará, has as its main objective in research investigating the knowledge constituted and mobilized by teachers in the Early Years Elementary School, as well as its contribution to the professional development of teachers. The research problem is set in the following question: what teachers know about searching the first years of elementary school who work in public schools? This is an investigation based on a qualitative research approach with methodological support in ethnomethodology, developed in two schools in the municipal school of Fortaleza with the participation of four teachers working in groups of Years You start of elementary school. Data collection began in the Municipal Department of Education to survey the schools that meet the first years of elementary school in order to select two, within the established criteria, to be the locus of research. Then we conducted semi-structured interviews and observations do not participants, both held in the environment of teachers' performances collaborators. The preceding observation and interviews aimed to identify the concepts and knowledge of teachers about research. Observations of lessons aimed at characterizing how knowledge acquired as research by teachers were mobilized in their professional practice, while the observation of the school sought to know the space and working conditions offered to them. The analysis showed that the teachers understand research with an academic sense, as something destined for the university to university professors, which is a legacy of training they have obtained. The reports showed that many teachers hold knowledge about research, such as: domains related to the conceptual and practical foundations of scientific research, the reading skills of scientific texts, the project design and research references. However, observations showed that the mobilization of such knowledge is still some distance away from their practices. Some tests were witnessed in this direction, but showed activity as sporadic, with no intention of promoting a practice oriented to the development of investigative attitude students. The lack of an ongoing education to help teachers realize the research as something possible to do part of their practice as well as the devaluation of the teaching profession, low wages and excessive hours of work are aspects that must be considered if desired, in fact, a differentiated teaching practice in schools.

Keywords: Knowledge in research. Professor of Early Years of Elementary Education. Teacher Training

LISTA DE ABREVIATURAS

AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CMAE – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EDUCAS – Educação Cultura Escolar e Sociedade

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RFP – Referenciais para a Formação de Professores

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

UCA – Um Computador por Aluno

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFC – Universidade Federal do Ceará

UVA – Universidade do Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Sistemática de observação

Quadro II – Informações quantitativas sobre as escolas municipais

Quadro III – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Quadro IV - Nomenclaturas para Reorganização dos AIEF

Sumário

LISTA DE ABREVIATURAS	11
LISTA DE QUADROS.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O CAMINHAR DA PESQUISA – UMA CONVERSA NECESSÁRIA	24
2.2 A prática da investigação.....	30
3 PEQUENOS PASSOS, GRANDES AVANÇOS – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EVIDÊNCIA	38
3.1 A Formação Docente no Brasil – que antecedentes históricos?	39
3.2 O que chamamos de formação continuada?	44
3.3 Anos Iniciais do Ensino Fundamental – qual sua configuração, hoje?	49
3.4 O lugar da pesquisa na formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o que diz o marco legal contemporâneo?.....	52
4 PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE – UM DEBATE SEMEADO POR CONTROVÉRSIAS	60
4.1 Pesquisa: um conceito movediço.....	61
4.2 O Professor da Educação Básica e a Pesquisa	67
4.3 Concepções de pesquisa de professoras dos AIEF	72
4.3.1 As professoras dos AIEF – conhecendo mulheres que ensinam	73
4.3.2 As professoras dos AIEF em face da pesquisa – composição de um mapa.....	78
4.3.3 Interface dos saberes em pesquisa com a formação vivenciada	83
5 AS PROFESSORAS DOS AIEF E SEUS SABERES SOBRE PESQUISA: ENTRE OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PROFISSIONAL	87
5.1 Saberes sobre pesquisa – tão perto e tão longe da profissão	91
5.1.1 Eixo: Aspectos conceituais e técnicos sobre o processo de construção do conhecimento.....	92
5.2 A pesquisa chega à escola? Reflexões sobre dilemas e possibilidades	107
6 A CHEGADA DA CAMINHADA – NOSSAS CONCLUSÕES.	113
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES.....	131
APÊNDICE I	132
APÊNDICE II	133
APÊNDICE III.....	134

APÊNDICE IV	136
APÊNDICE V.....	140
APÊNDICE VI	141

1 INTRODUÇÃO

Estudos em diferentes perspectivas trazem à tona discussões sobre a formação do professor pesquisador, tendência assinalada por Lüdke; Cruz (2005, p. 2) ao afirmarem que:

A concepção do professor como pesquisador, a possibilidade de que ele desenvolva a prática da pesquisa no trabalho docente, a preparação para essa prática são questões amplamente discutidas hoje pela comunidade acadêmica [...].

Considera-se cada vez mais importante o fato de que, na trajetória da sua formação inicial, o docente vivencie experiências de pesquisa e que na sua atuação profissional possa desenvolver tais atividades. Presume-se que mudanças significativas na educação serão fomentadas se o professor for preparado para potencializar sua capacidade de investigar a própria prática pedagógica, bem como para desenvolver a capacidade investigativa de seus alunos.

As ponderações ressaltadas confirmam o fortalecimento, no debate contemporâneo, do argumento de que a vivência de práticas de pesquisa durante a formação inicial prepara o professor para desenvolver atividades dessa natureza na sua atuação profissional, fazendo-o sentir-se mais seguro, tanto para investigar sua prática, quanto para utilizá-la como princípio de aprendizagem no contexto do ensino.

Embora a tematização sobre a pesquisa na formação e atuação profissional do docente não seja nova, ela tem ganho destaque na literatura. Como assevera André (2008, p.55),

Existe um consenso na literatura educacional de que pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor [...].

É consenso que isso também se aplica aos professores da educação básica e, mais especificamente, aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O que diz a literatura sobre essa indagação? Estas inquietações incitaram o delineamento das preocupações investigativas que deram contorno a este estudo, levando-nos a adentrar nessa seara acadêmica, não em busca das repostas prontas, mas à procura de conhecimento que nos possibilitasse proceder às nossas conclusões.

Com esteio nesse debate delineou-se o presente estudo, intitulado *O que sabem sobre pesquisa professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*, o qual se insere no conjunto das preocupações da linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE¹.

Para a elaboração deste texto, contribuíram as diferentes experiências vividas no primeiro ano do mestrado, em particular, as disciplinas cursadas nesse período.

No primeiro semestre, a disciplina “História da Cultura e da Educação Brasileira” possibilitou-nos proceder a uma revisão histórica dos processos de formação docente, o que permitiu um conhecimento mais acurado sobre a constituição da docência, desde as primeiras letras até o que se conhece hoje por Anos Iniciais do Ensino Fundamental. “Teorias da Educação e Formação de Professores” nos conduziu ao reencontro com Paulo Freire, precisamente com suas formulações em torno da pesquisa como saber necessário ao professor. “Estudos Orientados II” nos fez mergulhar na literatura sobre a pesquisa na formação docente, mobilizando-nos a ensaiar a elaboração de um estado da questão sobre o assunto, com base na qual as seções que compõem o texto estão estruturadas. Por fim, a disciplina Pesquisa Educacional nos permitiu conhecer o debate movido em torno da produção do conhecimento, oferecendo esteio para o delineamento paradigmático e metodológico que esse estudo assume.

O conjunto das disciplinas do segundo semestre também muito nos ajudou a amadurecer o processo de construção deste texto. Passeamos pelas políticas que norteiam e dão sustentação à formação do docente dos AIEF cursando a disciplina “Política Educacional”. Em “Estudos Orientados III” foram explicitados os teóricos que dariam sustentação às nossas indagações investigativas. À medida que o texto foi tomando corpo, a disciplina “Seminário de Dissertação” nos inquietava com as constantes ponderações sobre aspectos conceituais e procedimentais que poderiam ser melhorados.

Constituiu-se também de grande relevância para este trabalho a nossa participação nas atividades ordinárias do grupo de pesquisa Educação, Cultura

¹ Atualmente o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) é composto por quatro linhas de pesquisa, entre as quais se inscreve esta linha. A nova configuração, em vigência a partir de 2012, foi aprovada por ocasião de criação do Curso de Doutorado em Educação (Resolução nº 3382/2011 – CEPE e Resolução nº 797/2011 – CONSU).

Escolar e Sociedade (EDUCAS)², onde tivemos a oportunidade de vivenciar momentos importantes de debate sobre a integração ensino e pesquisa, as quais nos moveram no sentido de repensar e redesenhar este estudo.

O interesse por investigar o tema que move este ensaio, por diferentes vias, se articulou à nossa trajetória de formação acadêmica e profissional, uma vez que a nossa constituição profissional como pedagoga despertou o interesse em conhecer a prática pedagógica de professores do ensino fundamental no exercício da profissão. Nossa atenção foi voltada para esses docentes pelo fato de eles estarem responsáveis por uma etapa da educação reconhecida como de grande importância para a formação dos sujeitos e, por ser nesse momento também em que se verifica o incremento de problemas presentes na educação nacional, tais como: evasão, repetência, baixa aprendizagem, alunos ingressando nas séries posteriores com sérias deficiências de leitura, escrita e interpretação etc.

Somou-se a esse interesse a atuação profissional na Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-Bahia³. O exercício da função de coordenadora (2000 a 2009) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propiciou aproximação ao campo de atuação profissional desses docentes. Essa vivência permitiu perceber que os professores demonstravam dificuldades para desdobrar suas práticas de sala de aula, isto é, para operacionalizar ideias e propostas de trabalho.

Tornava-se inquietante notar que esses professores nos encontros pedagógicos e de planejamento, na sua maioria, não conseguiam trazer para a prática profissional as experiências vivenciadas durante a formação inicial. Parecia que essas vivências teóricas não se encaixavam na prática. Esta situação despertou-nos o interesse por compreender como os professores articulavam os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e continuada com o exercício da prática docente.

² Esta equipe está cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ desde 12/2006. O EDUCAS tem como eixo de análise de suas investigações o processo escolar, considerando as dimensões da política, da cultura, da docência e da aprendizagem no contexto de suas determinações sociais e históricas. Para saber mais acessar o endereço: <http://www.educas.com.br/blog>.

³ O Município de Curaçá está localizado no extremo norte da Bahia, distante da capital 592km. Ocupa uma área territorial de aproximadamente 6.709 km² e de acordo com o censo demográfico (2010), sua população é de 32.175 habitantes, sendo 13.720 residentes na zona urbana e 18.455 na zona rural (IBGE, 2010). No ano de 2011, a rede municipal de ensino contou com 8.303 alunos matriculados na educação básica, distribuídos nas 67 escolas. Economicamente, o Município depende basicamente da pecuária, agricultura e mineração (Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA., 2011).

Foram estas inquietações, oriundas do nosso percurso formativo e de atuação profissional, que nos impulsionaram a buscar elementos que contribuíssem para sistematizar esta proposta. Com o ingresso no mestrado, participando do grupo de pesquisa EDUCAS, mais especificamente das atividades relacionadas à investigação sobre a integração pesquisa e ensino na docência universitária⁴, essas preocupações iniciais foram-se delineando mais claramente. A aproximação com a prática pedagógica do docente atuante na graduação em Pedagogia, contexto de formação inicial dos futuros professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos fez questionar acerca dos saberes e vivências em pesquisa dos egressos desse curso, hoje inseridos na rede pública de ensino. Com isso, a nossa atenção direcionou-se para a interface dos saberes e fazeres em pesquisa de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e os processos formativos (inicial e continuado) por eles vividos.

Os professores dos AIEF constituíram os sujeitos da pesquisa não só pela nossa afinidade profissional com essa etapa da escolarização básica, mas principalmente por serem docentes polivalentes que desenvolvem no contexto da sala de aula uma atuação multidisciplinar, ou seja, respondem pelo ensino de conteúdos de áreas diferentes do conhecimento. Tínhamos como a ideia de que, nesse segmento, a pesquisa pode e deve⁵ constituir elemento mediador da aprendizagem, embora não desconheçamos o alerta feito por André (2008, p.8) sobre o assunto:

É possível formar o professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor, que atua nas escolas, para fazer pesquisas?

As indagações da autora parecem pertinentes, sobretudo no panorama educacional brasileiro, onde ainda predomina a ideia de que pesquisar é tarefa do professor universitário. Em face da expectativa contemporânea, entretanto, de que o professor da Educação Básica desenvolva processos que favoreçam aprendizagens significativas, não voláteis e capazes de promover a autonomia e a criatividade do

⁴ Fazemos remissão ao projeto "A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária", apoiado pelo CNPq (Edital Universal 2008) e desenvolvido pelos grupos de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (UECE/CED), Educação e Saúde Coletiva (UECE/CCS) e Saber e Prática Social do Educador (UFC/FACED). Esta iniciativa tem como objeto de investigação "a relação entre ensino e pesquisa na prática docente em cursos de graduação no âmbito da universidade pública" (FARIAS et al, 2009, p. 1).

⁵ Encontramos tanto na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, quanto na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, determinações de que a pesquisa seja um componente presente no processo de formação inicial do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

aluno, entendemos que investigar a pesquisa na trajetória docente pode contribuir na produção de formas de intervenção que o auxiliem a se desenvolver profissionalmente.

Quando falamos em trajetória docente, estamos nos referindo à vida profissional, constituída pelo conjunto de experiências vivenciadas pelo professor em sua caminhada de formação e trabalho; experiências que, somadas a tantas outras, organizam o seu fazer docente. A intenção desse estudo se assenta nessa perspectiva, visto que, até há bem pouco tempo, o discurso sobre a pesquisa como componente necessário à formação do professor não se expressava como demanda social. Esta situação mudou significativamente nos últimos anos, despertando curiosidade e interesse os processos de pesquisa vivenciados pelos professores, tanto em sua formação inicial e continuada quanto no cotidiano de trabalho.

É fato que as discussões em curso fortalecem as críticas e alimentam o debate sobre a temática. Entre aqueles que apresentam certa reserva ao discurso do professor pesquisador, encontra-se André (2008). Essa autora pondera que a tarefa de ensinar realizada pelos professores da Educação Básica é algo difícil e complexo, advertindo para o fato de que, desenvolver tal atividade de forma competente e também responsável não significa dizer que o professor esteja desenvolvendo pesquisa. Ainda argumenta que, no desenvolvimento das atividades diárias desse docente “nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa” (p. 59). Nesse sentido, a autora defende a ideia de que a atividade de ensinar é distinta da atividade de pesquisar.

Também é possível encontrar na literatura argumentos que defendem a importância da formação do professor pesquisador, perspectiva acalentada por aqueles que consideram a pesquisa como um componente imprescindível para o trabalho docente.

Esta é a posição de Lüdke (2008), ao afirmar não ter dúvida da necessidade do professor em sua formação inicial ser introduzido no “universo da pesquisa” para exercer a sua prática docente com criticidade e autonomia. A autora ainda enfatiza que sem o acesso a essa formação e à prática de pesquisa o professor terá “[...] menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ele se insere [...]” (p. 51).

Lüdke (2006), porém, não desconsidera os desafios que se impõem ao professor da Educação Básica na hora de fazer pesquisa. Em estudo⁶ realizado em três escolas de Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro, reconhecidas como tendo boas condições de trabalho⁷, a autora constatou que os espaços para realização da pesquisa eram insuficientes, somando-se a isso a desvalorização do magistério no que diz respeito à remuneração e às condições de trabalho. Em suas palavras, o contato com essas escolas denunciou a

[...] exigüidade de espaços, recursos bibliográficos e de informática, de laboratórios e, sobretudo, de tempo e de ambientes para que os professores pudessem de fato se dedicar, em grupo ou individualmente, à prática da pesquisa (LÜDKE, 2006, p. 17).

Ao mesmo tempo em que faz este registro, a autora destaca a existência de docentes da escola básica realizando pesquisas “[...] classificadas como de tipo acadêmico, com possibilidade de publicações em periódicos de primeiro nível, de circulação internacional [...]” (LÜDKE, 2008, p. 38). Esta constatação é uma evidência de que, mesmo estando rodeado por dificuldades, o professor da escola básica, quando devidamente preparado, consegue desenvolver a pesquisa na sua prática profissional. Como essa autora, entendemos ser imprescindível a participação dos docentes da Educação Básica em experiências de pesquisa durante a formação inicial, acreditando-se que esse aprendizado desenvolve disposições fundamentais para que possam desenvolver boas práticas de ensino em sala de aula.

Podemos acentuar que os argumentos destacam que, ao sentir-se amparado por uma formação permeada pela pesquisa, o professor da Educação Básica pode desenvolver condições intelectuais e técnicas necessárias a uma prática pedagógica autônoma, na qual a reflexão sobre o fazer docente é constante no processo de ensino e aprendizagem; o conhecimento é adotado como objeto de questionamento, dúvida, investigação, reconstrução. Obviamente, essa compreensão não desconsidera o fato de que os saberes fomentados pelo aprendizado da pesquisa não podem ser entendidos como fator determinante para que o professor assuma a pesquisa como atitude cotidiana em sua prática profissional.

⁶ Trata-se da investigação “A pesquisa e o professor da escola básica”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, apoiado pelo CNPq e FAPERJ.

⁷ Isto é, apresentavam melhores condições para a realização da pesquisa em termos de regime de contratação de pessoal e de instalação. Também ofereciam alguns recursos estimuladores da prática de pesquisa aos professores, tais como: alguns recebiam bolsas, outros tinham carga horária suplementar correspondente às atividades de pesquisa, poucos receberam auxílio para participação em evento científico e em uma das escolas participantes da pesquisa os salários dos professores eram os mesmos recebidos por professores da Universidade.

Apoiado nesse conjunto de ideias, o problema de pesquisa configurou-se com base na seguinte indagação: **o que sabem sobre pesquisa os professores dos AIEF que atuam na rede pública de ensino?** Esta interrogação agregou outros questionamentos, quais sejam: a) qual a concepção de pesquisa dos professores dos AIEF que atuam na rede pública de ensino de Fortaleza? b) Qual a interface dos saberes sobre pesquisa dos professores dos AIEF e a formação inicial e continuada por eles vivenciada? c) Que mobilização os professores dos AIEF fazem dos saberes sobre pesquisa em suas práticas profissionais? d) Qual a contribuição dos saberes sobre pesquisa para o desenvolvimento profissional desses docentes? A investigação, portanto, dedicou-se ao estudo dos saberes sobre pesquisa de professores polivalentes atuantes na rede pública de ensino na Capital cearense.

Como é possível perceber, nossas preocupações firmaram-se na trajetória de formação e atuação profissional em pesquisa dos docentes dos AIEF egressos do curso de Pedagogia (sujeitos da nossa investigação). Com efeito, assumiu-se como **objeto de estudo** a prática pedagógica como expressão do pensamento e da ação do professor, uma vez que ele (o objeto) incide tanto sobre **os saberes acerca da pesquisa** quanto **os fazeres em pesquisa presentes em sua prática profissional**.

Esta foi a configuração do problema de pesquisa que moveu o desenvolvimento do presente estudo, que teve como objetivo principal investigar os saberes em pesquisa constituídos e mobilizados por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como sua contribuição para o desenvolvimento profissional desses docentes. De modo mais específico, buscamos:

- a) identificar as concepções de pesquisa de docentes polivalentes da rede pública municipal de Fortaleza;
- b) mapear o que sabem sobre pesquisa os professores polivalentes que atuam na rede pública municipal de ensino de Fortaleza e a interface desses saberes com a formação inicial e continuada por eles vivida;
- c) caracterizar como os saberes constituídos sobre pesquisa são mobilizados na prática profissional de docentes polivalentes e
- d) refletir sobre a importância que os professores atribuem às vivências de pesquisa para sua prática e aprimoramento profissional.

Acreditamos que os dados desta investigação venham contribuir para a compreensão do binômio ensino e pesquisa na formação dos docentes que atuam nos AIEF em face da carência de estudos no Estado que tratem especificamente das

questões investigadas. Alimentamos, ainda, a expectativa de que esses resultados provoquem nos atores envolvidos no processo educacional das escolas investigadas o repensar do fazer pedagógico, no sentido de que a pesquisa como um princípio educativo possa ser vista como um meio para a superação de práticas que há muito engessam o ensino e a aprendizagem. É também nosso interesse que esse estudo seja relevante para o meio acadêmico, incitando o surgimento de outros que venham acrescentar elementos a essa discussão.

Destarte, considerando os objetivos perseguidos nesta investigação, o texto que ora apresentamos foi organizado em seis capítulos, sendo este o primeiro a se desenhar nessa trajetória.

O segundo capítulo, intitulado como “O caminhar da pesquisa – uma conversa necessária”, evidencia a trajetória percorrida para o construir desta caminhada. Começamos apresentando o método, a abordagem e as estratégias que orientaram nossa investigação. Discorremos também sobre a prática da investigação, momento em que buscamos explicitar todas as etapas percorridas para sua concretização.

“Pequenos passos grandes avanços - a formação do professor em evidência”, terceiro capítulo deste texto, traz uma abordagem histórica sobre a formação docente no Brasil, via entendida como necessária para compreender a constituição do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seguidamente, trazemos uma discussão sobre a formação continuada que se costuma oferecer aos professores e aquela que acreditamos como a ideal e necessária para o saber e o fazer de professores dos AIEF. No tópico imediatamente posterior, fazemos uma caracterização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a atual configuração da Educação Básica. Logo depois, estabelecemos um diálogo com os marcos legais contemporâneos, buscando entender como a pesquisa é tratada na formação inicial do professor que atua nesse subnível da Educação Básica.

O exame de concepções e perspectivas de compreensão acerca da noção de pesquisa dão forma ao quarto capítulo, “Pesquisa e docência – o percorrer de um debate semeado por divergências e controvérsias”. Para isso, recorreremos às formulações de Paulo Freire (2000), Demo (1990 e 2002), Stenhouse (2007), Beillerot (2006 e 2008), André (2008), entre outros. Em seguida, trazemos a discussão existente acerca da relação entre professor da Educação Básica e a pesquisa. Culminamos esta análise trazendo os significados da pesquisa para os sujeitos desta

investigação, professores dos AIEF, finalizando com uma discussão sobre as experiências em pesquisa vivenciadas por esses sujeitos em seus processos formativos.

O quinto capítulo, “A exigência de saberes multidisciplinares na docência dos AIEF: saberes profissionais necessários”, traz uma reflexão sobre os saberes necessários ao docente dos AIEF, considerando o conhecimento sobre pesquisa como insumo essencial para o desenvolvimento de sua autonomia profissional. Procuramos refletir sobre os saberes em pesquisa que detêm nossos sujeitos e de que forma mobilizam tais saberes em seus fazeres docentes. Para encerrar esta parte do texto, ensaiamos uma discussão sobre as possibilidades que as escolas disponibilizam para que os professores possam integrar a pesquisa em seu fazer profissional, apontando também os impasses que impossibilitam esse fazer por parte dos professores.

Por último, “O chegar da caminhada: nossas conclusões”, discorremos sobre nossos achados com base nos objetivos propostos para este estudo.

Além dos capítulos, compõem este texto a bibliografia utilizada em sua elaboração e os apêndices, ilustrando algumas passagens da investigação.

2 O CAMINHAR DA PESQUISA – UMA CONVERSA NECESSÁRIA

*“[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente [...]”*

Esse pequeno trecho, retirado de uma canção do inesquecível Gonzaguinha, nos faz lembrar a caminhada feita para a realização desta pesquisa. Nesse caminhar, cada passo traz a marca individual daqueles junto a quem buscamos apoio e que, generosamente, nos estenderam a mão. Assim fomos formando uma rede de relações que nos permitiram sair da angústia, que muitas vezes nos fez questionar se iríamos conseguir atingir nosso objetivo, para entrarmos numa zona de conforto com a certeza de que tudo daria certo.

Este capítulo tem como objetivo exibir a metodologia que permeou esse caminhar, bem como relatar os fatos que mais marcaram essa trajetória.

2.1 As decisões que configuraram o caminho

Faz parte da preocupação de todo pesquisador a busca das respostas para suas inquietações. Muitas vezes essas respostas vêm em forma de novas perguntas. As perguntas são, nesse sentido, o combustível mobilizador para novas investigações ou, como assevera Gatti (2001, p. 71), a “[...] busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Esta, por sua vez, demanda do pesquisador o mapa a ser perseguido, o delineamento do caminho.

O caminho se faz pela metodologia e essa provoca o diálogo intenso entre pesquisador e objeto de estudo, no sentido de desmistificar, de forma cuidadosa, as escolhas que formarão seu corpo e servirão como bússola.

Começemos, então, com o olhar voltado para nosso objeto de estudo, indagador sobre os saberes em pesquisa que detêm e mobilizam os professores dos AIEF. Ele traz implícita a necessidade de uma postura investigativa permeada pelo diálogo, pela observação, pelo contato direto com os sujeitos da pesquisa. Entram em jogo as emoções, a subjetividade expressa nas diversas formas de conceber esse objeto.

Em razão do exposto e da natureza de nosso estudo, delineou-se a opção pela abordagem qualitativa, uma vez que as

[...] questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Assim, adentramos o ambiente profissional dos sujeitos de nossa pesquisa, e, mediante desse contato interativo, buscamos compreender e analisar os fenômenos “[...] a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

De acordo com os autores citados, a investigação qualitativa possui cinco características, embora nem toda pesquisa qualitativa as evidenciem em conjunto, a saber:

1. existe uma relação direta entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa;
2. os dados coletados são descritivos. Os pesquisadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48)
3. investigador qualitativo dedica atenção ao processo da investigação como um todo e não apenas ao produto e resultados;
4. a análise dos dados tende a ter caráter indutivo. Neste sentido os dados não têm o objetivo de confirmar hipóteses, serão utilizados para análise do processo; e
5. é atribuído uma importância ao significado das coisas - consiste na preocupação sobre o sentido que os sujeitos dão ao objeto da pesquisa.

O conjunto de características apresentados pelos autores firmou a nossa escolha nos pressupostos da abordagem qualitativa e o desenvolvimento da investigação considerou todas elas em nosso estudo, uma vez que: a) para obtermos os dados descritivos da investigação, fez-se necessário contato direto e interativo com as professoras envolvidas, efetivado nos momentos das entrevistas e das observações; b) consideramos nas análises a fala contextualizada das professoras, abrangendo suas histórias de formação e suas vivências no campo da atuação profissional; e c) foi preocupação dessa investigação retratar as perspectivas das professoras com relação ao objeto de estudo.

A escolha pela abordagem qualitativa também se justificou por permitir a análise de situações do cotidiano profissional vivenciado pelos sujeitos da investigação mediante o contato direto do investigador com o objeto investigado, numa relação de valorização mais do processo do que do produto, e, ainda, com a preocupação sobre o que pensam os sujeitos da investigação a respeito da realidade investigada (RIVERO, 2004).

Buscamos, então, suporte metodológico na etnometodologia⁸, identificada como mais adequada para realizar esta investigação, visto que nos permitiu melhor compreensão de como os sujeitos da pesquisa mobilizavam os saberes da formação com a prática profissional, bem como os sentidos atribuídos a esses saberes.

A etnometodologia é uma corrente que nasce na Sociologia, contrapondo-se ao pensamento sociológico tradicional, por priorizar a observação e descrição das ações e contexto sociais dos sujeitos.

Segundo Coulon (1995a, p. 7), essa corrente trouxe grandes mudanças para a Sociologia tradicional, favorecendo a “ampliação do pensamento social”. O autor enfatiza que hoje se dá “[...] maior importância à compreensão que à explicação, à abordagem qualitativa do social que à quantificação das pesquisas sociológicas anteriores” (COULON, 1995a, p. 7). Contribuindo com essa discussão, Liberman (2009, p. 5) afirma que a etnometodologia pormenoriza em seus detalhes “[...] as maneiras pelas quais o pensamento e o conhecimento são formalizados e transformados em um sistema social”.

Um dos conceitos trazidos por Coulon (1995a, p. 30) é da etnometodologia como “[...] pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. Charest (1994, p. 145) também contribui para a elucidação dessa perspectiva metodológica de pesquisa ao defini-la como o “[...] estudo das práticas correntes dos membros vividos no cotidiano, pela análise das racionalizações inseridas no seu agir e seus discursos tanto reflexivo como interpretativo”. Nesse sentido, esta metodologia traz a preocupação justamente com os modos como os sujeitos constroem o seu cotidiano, os métodos e ações das pessoas, uma vez que os “[...] etnometodólogos se permitem ser conduzidos pela mão pelos afazeres correntes do mundo” (LIBERMAN, 2009, p. 6). Nesse processo a linguagem ganha relevância e

⁸ A etnometodologia teve origem nos anos 1960, com os trabalhos do sociólogo estadunidense Harold Garfinkel. Sobre o tema ver também: SILVEIRA; ARAÚJO; FARIAS (2011); CUNHA; FARIAS; SALES (2011).

atenção pois, como lembra Schütz, citado por Coulon (1995a, p. 11), “[...] a linguagem cotidiana esconde todo um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexploráveis”.

A utilização da etnometodologia em pesquisa no campo educacional teve início nos Estados Unidos, na década de 1960, com os trabalhos dos precursores A. Cicorel e J. Kitsuse⁹. Seguidamente, outros estudos foram surgindo pelo mundo (COULON, 1995b). Especificamente no Brasil, de acordo com Guesser (2003), a etnometodologia ainda é um campo pouco conhecido¹⁰, embora esteja sendo utilizada por universidades, principalmente nas áreas de Matemática, Educação Infantil e Educação Física.

Os primeiros trabalhos etnometodológicos em educação versavam sobre a desigualdade do desempenho escolar e tinham como foco de análise e compreensão as práticas que os atores do sistema educacional utilizavam no cotidiano escolar, e que, por sua vez, reproduziam a desigualdade (COULON, 1995b). Essa nova forma de conduzir uma pesquisa no campo educacional diferenciou-se das práticas realizadas pela Sociologia da Educação, pelo fato de romper com a forma tradicional de apenas medir e quantificar as situações investigadas.

Entendemos que, em uma pesquisa educacional, a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa seja de grande relevância, tanto para o sucesso e avanço das indagações que vão alimentando as inquietações acerca da situação estudada, quanto para as análises das situações observadas nas atividades práticas. Destarte, buscamos na etnometodologia o apoio para realização da nossa investigação acerca dos saberes e fazeres sobre pesquisa que detêm e mobilizam os professores dos AIEF, justamente por ela possibilitar e valorizar a aproximação entre o pesquisador e o sujeito, preocupando-se, principalmente, com as atividades e o raciocínio práticos desenvolvidos pelos sujeitos no seu cotidiano.

Considerando o aporte metodológico adotado, utilizamos como estratégia de coleta de dados a entrevista em profundidade, caracterizada como uma técnica

⁹ Esses autores publicaram em 1963 “*The Educational Decision-Makers*”, considerada a primeira obra de etnometodologia da educação (COULON, 1995b).

¹⁰ No Estado do Ceará, esta realidade não é diferente, conforme evidenciou estudo exploratório sobre o emprego da etnometodologia nos trabalhos produzidos no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Educação em IES públicas (UFC e UECE), considerando o período de 2005 a 2009. Segundo os autores Cunha, Farias e Sales (2011), “ainda é tímida a utilização da etnometodologia na produção acadêmica no âmbito do mestrado e doutorado nas duas universidades cearenses sendo identificado somente oito trabalhos com essa orientação no período examinado” (p. 128).

qualitativa “[...] que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada” (DUARTE, 2005, p.1). Configura-se como uma abordagem flexível, que dispensa o uso de roteiro fechado, permitindo ao sujeito da pesquisa liberdade para expressar-se livremente (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DUARTE, 2005).

A entrevista em profundidade, como uma poderosa fonte de diálogo e de interação do investigador com o investigado, apresentou-se como portadora das inquietações que permeavam o problema investigado, permitindo-nos adentrar o mundo de significados edificados pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, o questionamento, a indagação e a curiosidade tomaram um lugar central no processo investigativo, pois, como aponta Freire (2000, p. 95), “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*”.

Organizamos a coleta de dados mediante a entrevista, que a princípio tínhamos pensado para dois momentos: a primeira seção antes de conhecermos a prática docente em sala e aula, com o objetivo de conhecer as concepções e saberes dos sujeitos sobre pesquisa, e outra, após este contato, visando a detalhar aspectos da prática, esclarecer dúvidas, recolher informações adicionais relevantes para nosso trabalho e que tivessem sido pouco exploradas na seção anterior. A segunda seção de entrevista, no entanto, não foi necessária, uma vez que dúvidas não foram registradas e as poucas informações de que necessitamos no momento da análise nos foram concedidas via *email* e telefone. Ante tal fato, foram realizadas apenas quatro seções de entrevistas, todas gravadas em áudio. Esta intenção ocorreu sempre no espaço escolar.

Utilizamos também a observação como procedimento de coleta de dados, visando a caracterizar como os saberes constituídos sobre pesquisa pelos professores dos AIEF eram mobilizados em sua prática profissional. Optamos pela observação seletiva (não participativa), como forma para direcionar essa atividade aos assuntos que interessavam à investigação (VIANNA, 2003).

Por meio da observação, tivemos a possibilidade de verificar, descrever e analisar os procedimentos, ou, etnometodologicamente falando, os etnométodos¹¹ que os sujeitos da investigação utilizavam no seu cotidiano profissional para mobilizar na

¹¹ Termo utilizado pelos etnometodólogos para se referirem aos “(...) procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar familiar ao mesmo tempo que o vão construindo” (COULON, 1995b, p. 113).

prática seus saberes sobre pesquisa. A inserção no conjunto de atividades desenvolvidas pelo docente em seu cotidiano profissional nos possibilitou melhor descrição e interpretação do objeto investigado. Cada professor foi acompanhado em situação de aula, foco de nosso interesse, durante cinco dias letivos, nos períodos de 29/08/2011 a 02/09/2011 para a Escola A e, 05/09/2011 a 09/09/2011 para a Escola B¹², conforme especificado no Quadro 1.

Quadro 1: Sistemática de observação. Fortaleza/CE, 2011

Escola	Professora	Período da observação	Horário	Turno	Turma	Quantidade de aulas observadas
Escola A	Esmeralda	29/08/2011 a 02/09/2011	7:10h às 11:10h	Matutino	3º ano B	5
Escola A	Jade	29/08/2011 a 02/09/2011	13:10h às 17:10h	Vespertino	1º ano	5
Escola B	Rubi	05/09/2011 a 09/09/2011	7:00h às 11:00h	Matutino	1º ano	4
Escola B	Pérola	05/09/2011 a 09/09/2011	13:00h às 17:00h	Vespertino	3º ano	4

Fonte: Elaboração própria

Os registros das observações foram feitos em um caderno, denominado por nós de Diário de Bordo, considerando, além do roteiro de observação (Apêndice IV), as demais situações vivenciadas pelas professoras no ambiente de trabalho.

Levando em conta o momento de interpretação dos dados como de grande importância para uma pesquisa qualitativa de cunho etnometodológico, apoiamos-nos na interpretação hermenêutica, que nos possibilitou a explicitação dos sentidos das falas dos sujeitos, permitindo o “[...] aclaramento dos horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 164).

De acordo com Ghedin; Franco (2008), a hermenêutica compõe o

[...] esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como os

¹² Em razão do feriado da Independência do Brasil, comemorado no dia 07/09, na Escola B as observações foram feitas em quatro dias letivos.

ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser”.

A interpretação hermenêutica requer do pesquisador sensibilidade para compreender e interpretar, tanto na linguagem oral quanto no contexto de atuação dos sujeitos da pesquisa, os sentidos que estes atribuem ao objeto de estudo, não se deixando cair na superficialidade da análise dos fatos.

O esforço por compreender os significados de uma realidade não parece ser tarefa simples para o pesquisador. Para conhecer essa realidade, é preciso entregar-se, envolver-se e tornar-se parte dela, para que, assim, seja possível se compreender aquilo que antes parecia incompreensível (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Foi com esse olhar, buscando o sentido implícito nas falas dos sujeitos, reforçada ou negada pela ação diária, que interpretamos de forma criteriosa e atenciosa a realidade envolvida nessa investigação. Tomamos como orientação a asserção de Gatti (2003; p. 7), de que a “cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem”. Noutros termos, a interpretação sistematizada não se direcionou apenas para os registros dos dados coletados por meio dos instrumentos referidos anteriormente. Por se tratar de um estudo etnometodológico, também tivemos a preocupação de situar os contextos, os processos em que são produzidos os discursos e ações das professoras, entendendo-os como portadores dos fenômenos culturais e sociais que, não raro, determinam ou limitam o cotidiano profissional dos sujeitos da investigação.

Estas formulações deram suporte à pesquisa em ato, cuja materialidade buscamos registrar no próximo tópico.

2.2 A prática da investigação

Entre os encaminhamentos que deram concretude a esta investigação, iniciamos destacando os trâmites legais da documentação para liberação das escolas a serem investigadas. Demos entrada, na Secretaria Municipal de Educação - SME, ao processo nº 141537/2011 no dia 29/10/2010, por meio do qual solicitamos autorização para realizar a pesquisa. Junto, encaminhamos formulário para o levantamento de informações sobre as escolas da rede que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - AIEF (Apêndice II). Aqui se deu início a um novo ciclo da nossa pesquisa, que demandou disponibilidade de tempo para ser investido em

incansáveis telefonemas e idas à SME, solicitando agilidade no andamento do processo.

Mesmo mantendo esse contato constante, a nossa solicitação foi autorizada somente no dia 02/06/2011. Em meio a esse período, necessitávamos dos dados requeridos no Apêndice II para compor o texto da qualificação, ocorrida em 05/05/2011. Para obtermos essas informações, antes mesmo da autorização da nossa pesquisa pela SME, contamos com a ajuda de uma funcionária, que não fazia parte do setor responsável por essas informações, pois esta quase sempre se encontrava com outras ocupações fora do prédio. A funcionária se sensibilizou com a nossa situação, percebendo que precisávamos dos dados com certa urgência, e assim nos forneceu o material¹³ para que fizéssemos esse levantamento, que resultou nos seguintes dados:

Quadro II: Informações quantitativas sobre as escolas municipais. Fortaleza/CE, 2011

Número de escolas da Rede Municipal de Fortaleza que atendem os AIEF	Número de escolas da Rede Municipal de Fortaleza que atendem somente AIEF
282	22

Fonte: Elaboração própria.

A tabela nos mostra que a Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza contava, em 2011, com 282 unidades escolares atendendo aos diversos níveis de escolaridade. Dentre estas, 22 escolas acolhiam somente aos AIEF. Com a autorização da SME, fomos recebida pelo pessoal da Coordenação de Ensino, para, juntos, selecionarmos, entre as 22 unidades, duas que apresentassem condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho docente, tais como: sala de aula equipada, laboratório, sala do professor, coordenador pedagógico, professor efetivo, entre outras.

Após muitas conversas, inclusive analisando o impasse da greve de professores, chegamos à definição das duas escolas participantes da pesquisa que, além de atenderem aos critérios das condições físicas, foram escolhidas também por fazerem parte das poucas que não aderiram à greve.

¹³ Dado coletado em material fornecido pela Secretaria Municipal de Educação – Setor Anos Iniciais do ensino Fundamental, em 20/04/2011.

Em seguida, fomos orientada para ir até o Setor de Apoio ao Gabinete para pegar as cartas de apresentação, a fim de que com elas pudéssemos nos dirigir às escolas selecionadas. Ao chegar a esse setor e procurar pela pessoa indicada, fomos informada de que ela ainda não havia chegado. Ficamos aguardando mais ou menos uns 40 minutos, até que a recepcionista resolveu ligar para a pessoa. Após falar sobre nossa espera e o motivo, esta foi informada de que as cartas são fornecidas por outra pessoa, em outro setor. Fomos encaminhada para este outro setor, conversamos com a funcionária indicada para realizar essa função, ouvimos desta que esse tipo de trabalho não era realizado por aquele setor. Depois de muito insistir, argumentando sobre a necessidade de urgência de termos em mãos esses documentos, ela cedeu e fez as cartas, conforme modelo que já havia no arquivo do computador. Infelizmente fomos informada de que não poderíamos levar as cartas naquele dia porque o chefe do setor estava em reunião e, embora, ele não fosse assinar, ele teria que dar o parecer para poder encaminhar para assinatura em outro setor.

No dia seguinte, estávamos com as cartas em mão, prontas para mais um passo rumo à concretização da pesquisa: adentrar o ambiente de atuação dos sujeitos a serem investigados. Antes disso, porém, entramos em contato com as direções das escolas, por meio de uma ligação telefônica, nos apresentando e adiantando um pouco sobre o trabalho que tencionávamos desenvolver naqueles espaços. As diretoras foram bastante receptivas, colocaram-se à disposição para ajudar no que fosse preciso e nos autorizaram a fazer a primeira visita *in loco*.

Ao chegarmos à Escola A, no dia 22/06/2011, procuramos a coordenadora pedagógica, que prontamente nos recebeu e nos encaminhou para a Sala da Coordenação que funciona em espaço improvisado. Mostramos a carta de encaminhamento da SME e falamos sobre nossa intenção, nossa proposta ao mesmo tempo em que também solicitávamos autorização para realizar a pesquisa naquele estabelecimento de ensino. A coordenadora pedagógica entrou em contato com a diretora que, no momento, se encontrava realizando um trabalho fora da escola e ela, que já tinha conhecimento da nossa visita, autorizou nossa presença. Passamos então a discutir os critérios a serem considerados na escolha das professoras participantes do estudo, a saber:

- ser egresso do curso de Pedagogia, por ser essa a licenciatura que habilita o docente a atuar no AIEF conforme expresso em documentos legais¹⁴;
- atuar exclusivamente em escolas que ofertam somente os AIEF;
- ter cinco anos ou mais anos de experiência docente, sendo pelos menos dois nos AIEF;
- ser efetivo da rede; e
- aceitar participar da pesquisa.

Com base nesses critérios, a coordenadora pedagógica sugeriu três nomes. Em seguida, mediu nosso encontro com as professoras. Fomos apresentadas, falamos sobre como seria nosso trabalho e as convidamos a participarem do estudo. Prontamente, uma professora que atua em uma turma do 3º ano matutino manifestou interesse em colaborar. A segunda professora, entretanto, agradeceu o convite, ao mesmo tempo em que se recusou a participar da pesquisa por não se sentir à vontade para realizar seu trabalho tendo alguém observando sua aula. Nesse momento, sentimos um certo desconforto, uma inquietação inexplicada, misto de decepção, medo e certeza de que temos ainda muito por avançar na ruptura com o isolamento do professor em seu trabalho.

Em razão desse impasse, remarcamos nova visita à escola para conversarmos com outra professora, torcendo para que esta aceitasse colaborar com nossa investigação, visto que os demais professores disponíveis do turno em que procurávamos não se encaixavam nos critérios requeridos pela pesquisa. Ainda aproveitamos esse momento para agendar com a professora Esmeralda a entrevista que deveria ser realizada antes da observação das aulas. Esta entrevista (Apêndice III) teve como objetivo mapear as concepções e saberes das professoras sobre pesquisa.

Ao retornarmos à Escola A, no dia 24/06/2011, para realizar a entrevista com a professora Esmeralda, nos encontramos com a professora Jade, responsável por uma turma 1º ano no turno vespertino. Ela aceitou o convite e agendamos a primeira entrevista. Em seguida, realizamos a entrevista com a professora Esmeralda na biblioteca da escola, uma conversa longa e agradável que teve duração de 1h40min.

¹⁴ Estamos nos referindo tanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A entrevista com a professora Jade foi realizada no dia 29/06/2011. Também aconteceu na biblioteca por constituir, naquele momento, um espaço tranquilo, sem movimentação. Ao contrário da professora Esmeralda, ela foi bastante objetiva nas respostas e a entrevista teve uma duração de 17min 26seg.

As observações em sala de aula, também previamente agendadas, aconteceram durante uma semana. Foram cinco dias de observação: pela manhã na sala da professora Esmeralda e à tarde na sala da professora Jade.

Paralelamente ao trabalho na Escola A, nos organizávamos para dar início a todos esses procedimentos na Escola B. A primeira visita foi feita no dia 20/06/2011 mas, como estavam em ritmo de festa junina e preparando-se para o recesso, optamos por dar continuidade à coleta dos dados após retorno do recesso¹⁵. Durante o primeiro contato, conversamos com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica que não mediram esforços para nos dar o apoio de que necessitávamos. Com suas ajudas, sempre considerando os critérios definidos para seleção dos professores, identificamos duas professoras, reconhecidas pelas gestoras como profissionais que desenvolvem um bom trabalho na escola. Fomos apresentada a elas, conversamos sobre a pesquisa e solicitamos a adesão ao estudo. Não sentimos muita receptividade por parte das professoras, pois não demonstraram interesse pelo trabalho, contudo, aceitaram.

Ao término do recesso escolar, demos início às entrevistas que já haviam ficado agendadas. Conseguir horário com as professoras para essa atividade não foi nada fácil, visto que as duas não dispunham de tempo livre para esse fim. A primeira entrevista foi realizada com a professora Rubi que, gentilmente, nos recebeu no final da jornada de trabalho do dia, quando pudemos estabelecer uma conversa tranquila a respeito do nosso objeto de estudo. Ela se mostrou muito reservada, falou pouco e a entrevista durou cerca de 38min.17seg. Esse encontro aconteceu no dia 09/08/2011.

A professora Pérola, por sua vez, deixou os alunos aos cuidados de outra docente para assistirem a um vídeo. Ela se mostrou mais à vontade do que a professora Rubi, porém, foi objetiva e não se prolongou muito nas respostas. Essa conversa teve uma duração de 33min.12seg e aconteceu no dia 12/08/2011.

Esses momentos da entrevista foram bastante significativos, principalmente, porque possibilitaram nossa aproximação com os participantes da

¹⁵ O recesso nessa escola da rede municipal aconteceu de 30/06/2011 a 02/08/2011.

pesquisa, especialmente na Escola B, onde havíamos percebido um clima de hostilidade por parte das professoras.

Realizamos as observações na Escola B, seguindo os mesmos procedimentos utilizados na Escola A. Na sala da professora Rubi, esse momento aconteceu no período da manhã e, na sala da professora Pérola, à tarde.

A observação se constituiu como a etapa mais rica da investigação. Adentramos o ambiente de trabalho das professoras, a princípio com o receio de causarmos algum constrangimento para elas ou para os alunos, mas, ao contrário, as aulas transcorreram de forma natural e os alunos não se incomodaram com a nossa presença. Por mais que tentássemos ficar invisível aos seus olhos, em alguns momentos, fomos surpreendida com gestos de carinho e solicitação de apoio para realizar alguma atividade por parte dos alunos. Não se tem como fugir da teia de laços afetivos que se vão formando quando se convive com pessoas.

As 81 páginas do nosso Diário de Bordo trazem anotações¹⁶ detalhadas, não só da atuação das professoras em sala de aula, como também das relações estabelecidas no ambiente escolar, dos espaços disponíveis nesse lugar, das condições de trabalho que são oferecidas ao professor. Essas vivências nos possibilitaram conhecimentos sobre os bastidores das escolas, acerca dos problemas que estão em seu entorno e que afetam, de maneira negativa, o ensino e a aprendizagem. Os professores compartilharam com a gente suas angustias, seus desejos, seus sonhos com relação à profissão docente. Foram momentos marcantes, desafiadores.

Notamos que, em comum, as professoras têm a preocupação e o compromisso, no exercício de sua prática docente, em dar o melhor de si para fazer com que os alunos tenham avanço contínuo no processo de aprendizagem. Ainda percebemos que cada uma, de forma isolada e solitária, enfrenta o desafio de vencer, a cada dia, os obstáculos impostos pela sociedade, cada vez mais exigente com relação ao seu trabalho e menos colaboradora, no que diz respeito à valorização profissional da categoria; e a ausência das famílias, cada vez mais comum, no processo de aprendizagem de seus filhos.

A experiência de coleta de dados foi para nós, além de enriquecedora, promotora de saberes sobre a profissão docente que ultrapassam e desafiam as

¹⁶ Constam no Apêndice V alguns fragmentos desses registros.

muitas teorias que tratam sobre o assunto. Tão difícil quanto foi começar o trabalho foi o momento de sair. As relações estabelecidas, os aprendizados, o desejo de querer ficar um pouco mais no intento de descobrir mais elementos sobre nosso objeto de estudo nos inquietaram. Sabíamos porém, que já era chegada a hora de nos retirar do campo, uma vez que tínhamos em mão os dados de que necessitávamos para dar início à última etapa desse trabalho: a análise. Além disso, o tempo nos oprimia e ainda havia muito a fazer. Demos por encerrado a etapa da coleta de dados no dia 09/09/2011.

Como nos permitem ver os relatos, as professoras participantes do estudo compõem um grupo de quatro profissionais experientes no magistério, cujas características estão no Quadro III:

Quadro III: Perfil das professoras participantes da pesquisa. Fortaleza/CE, 2011.

Professora ¹⁷	Escola em que atua	Idade	Formação		Tempo de magistério		Turma que atua
			IES Graduação	IES Especialização	AIEF	Outras séries/anos	
Esmeralda	Escola A	48 anos	UEMA / UVA Pedagogia	UVA Administração Escolar	10 anos	17 anos	3º ano
Jade	Escola A	40 anos	UECE Pedagogia	UFC Psicomotricidade e Psicopedagogia Clínica	15 anos	4 anos (concomitante)	1º ano
Rubi	Escola B	40 anos	UVA Pedagogia	Matemática	9 anos	6 anos	2º ano
Pérola	Escola B	40 anos	UECE Pedagogia	Não fez.	21 anos	4 anos	3º ano

Fonte: Elaboração própria

Com os dados em mão procedemos seu tratamento e análise. As entrevistas, após transcritas, foram enviadas as professoras para validação¹⁸.

Na caminhada que realizamos, além do prazer da descoberta, da criação, do alargamento da compreensão da temática, destacamos, nesse momento de produção tão importante para uma pesquisa qualitativa, a ansiedade e a insegurança que nos perseguiram nessa etapa em que a angústia da solidão se fez constante. As certezas se transformaram em dúvidas e o medo de não conseguir, seguido por um sentimento de impotência para dar as respostas às nossas angustias, nos levaram a uma sequência, quase interminável, de voltar àquilo que já havíamos feito, refazer,

¹⁷ Os pseudônimos adotados atenderam ao compromisso assumido com o Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, garantindo o anonimato das professoras participantes da investigação.

¹⁸ Junto com o material, colocamos orientação para que lessem e validassem, porém não recebemos retorno de nenhuma das professoras, o que nos fez acreditar que não tinham nada a contestar.

deletar, fazer novamente. Foi um processo de maturação que nos permitiu perceber que as respostas que procuramos, muitas vezes, nos são mostradas em forma de novas perguntas. Nos capítulos subsequentes, é possível refazer, de algum modo, este trajeto.

3 PEQUENOS PASSOS, GRANDES AVANÇOS – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EVIDÊNCIA

*“[...] Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas [...]”*

Há algumas décadas seria inimaginável qualquer questionamento em torno da importância social do professor. O incremento e avanço tecnológico que marcaram o final do século XX situaram essa certeza na berlinda. Na contramão de tais argumentos, situamos posições como da professora Selma Garrido Pimenta (2008, p.15):

Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores?

O pensamento expresso pela autora demonstra sua indignação com relação àqueles que desconsideram a importância do educador na formação do sujeito como cidadão crítico ante as novas ideologias impostas pelo quadro social, político e econômico contemporâneo. Educar é muito mais do que transmitir informações, é muito mais do que adestrar para as novas tecnologias.

Até que ponto podemos alimentar um discurso que põe em xeque a importância dos educadores como profissionais formadores, acima de tudo, de mentalidade, de subjetividade? Não são os professores aqueles que podem levar o homem a se portar como construtor de conhecimentos ante os desafios impostos pela Era tecnológica? Pimenta (2008, p. 15) entende que,

[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Compreendemos que o avanço tecnológico e científico e a rapidez com que as informações circulam hoje tanto exigem da sociedade novos conhecimentos e competências quanto geram mais desigualdades sociais e aumentam o estranhamento entre os grupos raciais, políticos e culturais. Em meio a esse cenário, o professor é desafiado a assumir novas tarefas, ao mesmo tempo em que se depara com as próprias limitações diante de toda essa complexidade.

As instituições de formação de professor, por sua vez, são chamadas a repensar suas práticas, uma vez que “formar profissionais não significa apenas formar pessoas de bom senso. É mais do que isso! É formar pessoas dotadas de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica” (KULLOK, 1999, p.70).

A querela sobre a formação docente ocupa centralidade nas discussões que permeiam o mundo acadêmico. Que formação se configura como a ideal para que o docente possa dar conta das novas demandas educacionais? Buscamos dialogar com estudos sobre a importância da pesquisa como elemento formativo para docentes da Educação Básica, bem como a respeito da relevância de tais saberes para a prática pedagógica que desenvolvem.

A princípio, trazemos um recorte histórico sobre a constituição da figura do professor e sua preparação para o exercício da profissão. Em seguida, tecemos algumas reflexões sobre a formação continuada de professores. Posteriormente, apontamos as características e a finalidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fechando a discussão, explicitando como a legislação atual trata a pesquisa na formação inicial do professor dessa etapa da escolarização básica.

3.1 A Formação Docente no Brasil – que antecedentes históricos?

Falar sobre formação docente na atualidade implica voltar um pouco o olhar para a história e por seu intermédio, buscar conhecer como a figura do professor foi se desenhando historicamente, desde o período colonial até os dias atuais. Vale, porém, frisar que esta incursão visa à explicitação de fatores contextuais que consideramos necessários para a melhor compreensão do foco deste estudo, no caso, os docentes que atuam na etapa obrigatória da Educação Básica. Desse modo, não há qualquer pretensão de examinar o tema sobre o ponto de vista histórico.

Formação docente é expressão que se liga intimamente com educação. Docência inexistente sem educação e vice-versa. Com esta conversa, queremos lembrar que, historicamente, a educação sempre se fez presente em todos os lugares. Está intimamente ligada à história de vida e sobrevivência do homem. Muito antes de se pensar a educação como um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, ela já se fazia presente no dia a dia de muitos povos. Era a educação para a vida, para a sobrevivência. Os mais jovens aprendiam com os mais velhos os ensinamentos teóricos e práticos essenciais para a sua vida.

No Brasil, mais especificamente em 1549, este modo de educar é alterado com a chegada de povos dotados de culturas diferentes, com outros costumes e trazendo em sua bagagem intelectual outro modo de conceber a educação, uma nova forma de transmitir conhecimentos. Os Jesuítas instituem-se como os primeiros educadores do Brasil e, à partir de sua chegada, a educação como processo sistematizado inicia sua longa trajetória.

O modelo de educação desenvolvido pelos Jesuítas estava consoante com a formação que traziam. Foram preparados para evangelizar, catequizar, domesticar, “redimir” os seres profanos aos ideais da igreja católica. Nada mais do que um processo de “aculturação católico-tupi” (BOSI, 1992, p. 66). E aos jovens da Corte era dispensada uma educação que os conduzia para a “uniformidade intelectual” (SODRÉ, 2003, p.34).

Essa educação baseada na fé católica e em seus princípios dá início ao ensino de primeiras letras. Esse ensino, que mais tarde (em 1827) se torna obrigatório¹⁹, corresponde hoje à etapa obrigatória da Educação Básica, mais especificamente aos AIEF. Os Jesuítas, por sua vez, constituíram os primeiros professores desse nível de ensino.

Voltando no tempo, em 1759, instaura-se a Reforma Pombalina, no entanto a educação ainda segue os mesmos princípios religiosos e nenhuma estrutura nova foi criada. Segundo Sodré (2003, p. 35), das prescrições gerais trazidas pela Reforma Pombalina o que afetou a colônia foi a fragmentação do ensino, fato que gerou “[...] como agravante inevitável, a deficiência insanável na formação dos mestres”. Acrescenta que “A educação passou dos colégios de padres às aulas das escolas régias²⁰, com mestres de formação deficiente, ou nos próprios latifúndios, com os padres-mestres que, de capelães, passaram a professores” (SODRÉ, 2003, p. 35).

Podemos dizer que, até então, não havia uma preocupação voltada para a formação docente. Existia a figura do professor responsável por ministrar as aulas régias de primeiras letras, sem nenhuma formação específica. Era exigida dele apenas a “[...] apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30), além de o candidato dominar aquilo que iria ensinar.

¹⁹ O Imperador D Pedro I, pela Lei de 15 de outubro de 1827, faz criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (BRASIL, 1827, p.1)

²⁰ As aulas régias proclamaram as primeiras iniciativas do Estado na educação. Foram criadas pelo Marquês de Pombal no Brasil, após expulsão dos jesuítas em 1759 (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 61).

Alguns problemas relacionados ao desenvolvimento do ensino e da carreira do profissional docente que mais tarde seria aquele a assumir os AIEF começavam a demonstrar seus contornos, visto que as aulas régias aconteciam em condições precárias de funcionamento, na casa do próprio professor, os quais, além de receber salário baixo, também sofriam com os constantes atrasos do pagamento (SAVIANI, 2007). As condições de trabalho desse professor, somadas à falta de preparo para exercer tal função, já o impossibilitavam de exercer uma prática pedagógica satisfatória, até para a própria época, quando as exigências relacionadas à aprendizagem eram básicas (ler, escrever, contar).

Vicentini; Lugli (2009) apontam que foi no início do século XIX que surgiu a primeira discussão sobre a preparação “adequada” para os professores. Essa discussão veio atrelada à necessidade de implantar o método Lancaster²¹, pois este “[...] visava o treinamento simultâneo e econômico de centenas de alunos” (Op. Cit. 30). O preparo para o professor se tornar um lancasteriano era simples: bastava que este fosse à Corte observar a ação de outro docente. Feito isso, estava preparado para assumir uma sala de aula aplicando tal método.

Como se percebe, a primeira formação destinada aos professores responsáveis pela etapa obrigatória de escolarização é pensada de forma simplista, rápida, enfim, um treinamento, como descrevem Vicentini; Lugli (2009).

Como o método Lancaster não atendia satisfatoriamente aos anseios da sociedade à época, paralelo ao seu desenvolvimento, começa a ganhar terreno o projeto de formação docente focado nas Escolas Normais, responsáveis por aplicar o método de ensino, preparando os professores para a execução de suas tarefas. Interessa-nos o fato de que essas escolas foram criadas para resolver o problema da falta de professores em grande escala, para atender a demanda de um grande número de escolas criadas com a universalização do ensino, a partir do século XIX (SAVIANI, 2008).

Estudos apontam que em 1835 foi criada a primeira Escola Normal no Brasil, em Niterói/RJ, responsável pela formação dos professores. Seguidamente, outras foram abertas, a registrar na Bahia (1836) e no Ceará (1845) (VICENTINI; LUGLI, 2009). Segundo as autoras, os cursos Normais funcionavam em condições de

²¹ Tido como o primeiro método de ensino implementado no Brasil, foi instituído como Ensino oficial pelo Decreto de 15/10/1827 e perdurou até 1946. Ficou conhecido também, como método de ensino mútuo ou monitorial, ou seja, os alunos mais avançados ensinam aqueles que ainda não aprenderam (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 32).

precariedade e como, a princípio, não eram admitidas mulheres, muitas vezes não se tinha um número suficiente de alunos para mantê-los, ficando estes vulneráveis a fechamentos e reaberturas contínuas.

É fato que as Escolas Normais ofereciam um ensino baseado em um currículo muito limitado, sem pretensão de oferecer ao futuro professor uma formação didático-pedagógica, como podemos observar na Lei Provincial – Ato nº 10, de 4 de abril de 1835, citada por Saviani (2008, p. 15):

A escola regida por um diretor que ensinará os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinas e práticas explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional.

Pela discussão, é possível perceber uma formação condicionada a “treinamento” de conteúdos para serem ensinados aos alunos das escolas primárias. O professor, e entre eles aquele responsável pelos AIEF, era visto como um transmissor de conhecimento e não havia nenhum método pedagógico específico para a sua formação. É visível o descaso com a formação docente, indicando uma desvalorização tanto do profissional quanto da própria educação. Era um descaso que se assentava numa sociedade não comprometida com a Educação Básica.

É na década de 1920 que o campo educacional vive um processo de organização embalado pelo movimento renovador, fazendo com que a formação do professor ganhe relevância. As ideias renovadoras desse movimento tomam corpo prático com Anísio Teixeira que, na época, assumia o cargo de “diretor geral de Instrução do então Distrito Federal” (SAVIANI, 2008, p. 32).

Anísio Teixeira, com o objetivo de modificar as práticas adotadas pelas Escolas Normais, esboça um “programa ideal” para ser implantado nessas instituições, por compreender que “se a ‘escola normal’ for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (VIDAL, 2001 apud SAVIANI, 2008, p. 32). Uma nova estrutura²² foi incorporada à Escola Normal, que passa a ser denominada Escola de Professores e esforça-se para colocar em prática o modelo ideal traçado por

²² De acordo com Saviani (2008, p. 33), a Escola de Professores contava com “[...] uma estrutura de apoio que envolvia jardim-de-infância, escola primária, escola secundária, que funcionava como ‘campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores’; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiofusão [...]”.

Anísio Teixeira (SAVIANI, 2008).

O programa delineado por Anísio Teixeira trouxe uma nova identidade para a formação dos professores, pois expressava a preocupação com o desenvolvimento do intelecto em detrimento da memorização. Por iniciativa também desse estudioso, a Universidade do Distrito Federal foi criada e instituída no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935. Constituíam-se como órgão dessa universidade o Instituto de Educação, que tinha como finalidade fornecer a formação do magistério e “concorrer como centro de documentação e pesquisa” (SAVIANI, 2008, p. 34). É por meio dessas ideias visionárias de Anísio Teixeira que a pesquisa começa a ser considerada no espaço de formação de professores de então, imprimindo a ela um caráter científico. A formação profissional defendida pela Universidade do Distrito Federal apoiava-se no desenvolvimento de estudos e pesquisas.

Somente em 1939 é criado o primeiro curso de Pedagogia pelo do Decreto-Lei nº 1.190, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Temos a partir dessa iniciativa um curso de formação em nível superior para os professores que, segundo a lei, teria duração de três anos, sendo que o pedagogo sairia com o diploma de bacharel em Pedagogia, formação que lhe garantiria atuar em cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação. Caso o pedagogo quisesse obter a licenciatura, teria que estudar mais um ano, realizando o curso de Didática. Era o famoso sistema de formação “3+1”.

Este modelo tem origem na desarticulação teoria e prática, favorecendo uma formação que distancia o futuro docente da sua profissão, uma vez que não possibilita as vivências práticas que lhe trarão o alicerce para constituir-lo professor.

É importante saber que tanto o currículo do curso de Pedagogia quanto do curso de Didática não traziam disciplinas que se relacionassem estreitamente com a pesquisa (Decreto-Lei nº 1.190/1939). Se a formação do professor ganha um caráter científico com origem nas ideias de Anísio Teixeira, nessa organização, esse conceito é anulado. O pedagogo nasce com uma formação estritamente profissionalizante, sem nenhuma articulação com a pesquisa. Cruz (2008), porém, lembra que era intenção da Faculdade Nacional de Filosofia a preparação para a pesquisa, embora também admita que esse objetivo não tenha sido ‘satisfatoriamente’ alcançado.

O resultado dessa orientação foi um pedagogo com uma formação técnica e fragmentada por um curso que lhe conferia ou um diploma de bacharel ou um

diploma de licenciatura e que não definia precisamente seu campo de atuação, pois, no Curso Normal, também poderiam atuar outros profissionais que obtivessem diploma de ensino superior.

É fato que desde esse momento o curso de Pedagogia, apesar de toda a sua fragilidade curricular e indefinições acerca das concepções de licenciatura e bacharelado que por muito tempo o deixou sob ameaça de extinção, torna-se o curso que mais tarde, precisamente com a Lei 9.394/96, fortalecida pela Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), vai se definir como a habilitação exigida legalmente para atuar nos AIEF.

Visto que a formação inicial é o ponto de partida para o ingresso na docência e a formação continuada ocupa, cada vez mais, lugar de evidência quando o assunto é melhoria do ensino e da aprendizagem, abordaremos no próximo tópico essa temática à luz da literatura pertinente, evidenciando o que concebemos, neste estudo, como formação continuada.

3.2 O que chamamos de formação continuada?

A formação inicial, obviamente, é necessária e obrigatória para habilitar o professor a exercer a docência. Os conhecimentos oriundos dessa formação, porém, se tornam insuficientes no contexto de atuação profissional docente. Assim, a formação continuada constitui oportunidade de socialização profissional importante para sedimentar e ampliar a formação inicial, favorecendo a renovação e a consolidação dos saberes profissionais dos professores.

Embora a formação contínua, implicitamente, sempre tenha sido uma necessidade de qualquer profissão, especialmente da profissão docente, no qual os profissionais lidam com toda diversidade social e precisam atender as demandas de uma sociedade cada vez mais exigente, a garantia a esse direito é uma conquista recente, expressa na Lei nº 9.394/96.

De acordo com a LDBEN, a formação continuada será oferecida pelos institutos superiores de educação (Art. 63, inciso III), cabendo também aos sistemas de ensino possibilitar o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim” (Art. 67, inciso II, p. 30).

Formação continuada não significa qualquer curso que capacite ou treine o professor para executar determinado programa dentro da escola, como muito

acontece com os famosos “pacotes” do Governo Federal que são generosamente aceitos pelos Estados e Municípios. Treinar o professor para executar determinada função é uma coisa, colocá-lo em constante formação é outra. Como bem reforça Paulo Freire (2000; p. 15), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Entendemos, junto com autores como Nóvoa (1997), Freire (2000), Guimarães (2005), Almeida (2005), Lima (2005), entre outros, que a verdadeira formação continuada é aquela que possibilita ao professor o refletir sobre sua própria prática e compreende a prática educativa como prática formadora.

A busca permanente pela qualificação profissional faz parte da rotina do professor que se entende como ser em formação, que se incomoda com a inércia do conhecimento, que vê na formação continuada a possibilidade de construir “[...] saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão (GUIMARÃES, 2005, p. 33). Atentemos, contudo, para o alerta feito por Gatti (2003) de que programas de formação só contribuirão, de modo efetivo, com o saber e o fazer docente quando ponderarem a integração entre os contextos de vida e de trabalho desses profissionais.

Para os docentes que atuam nos AIEF, isso implica pensar uma formação continuada que, além de considerar a qualificação desses profissionais para o desempenho das novas funções expressas nas DCNs para o Curso de Pedagogia (gestão educacional, assessoria pedagógica, coordenação, etc.), também leve em conta as reais necessidades que imperam na escola e na sala de aula de modo associado às experiências que constituem seus saberes profissionais.

Gama; Terrazan (s/d) defendem a idéia de que um estudo sobre a realidade e as reais necessidades da escola deve anteceder qualquer iniciativa de formação continuada, o que não significa

[...] desenvolver ações exclusivamente “dentro do espaço escolar”, mas sim desenvolver ações sempre ancoradas na unidade escolar, a partir de um plano de ação que pretenda efetivar mudanças, tanto nas práticas individuais como nas práticas coletivas e institucionais (p.4).

Os autores fazem um alerta no sentido de que os responsáveis por essa ação tenham a preocupação de que ela contribua de modo efetivo com o ensino e a aprendizagem da escola e, por conseguinte, do País. As necessidades da escola no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem são, na verdade, reflexo das dificuldades

que o professor vivencia na sala de aula, que, por sua vez, devem estar no cerne de qualquer projeto ou programa voltado para a formação continuada desse profissional.

Entendemos que a formação continuada assume nos dias atuais condição *sine qua non* para que o professor tanto tenha acesso a novos saberes, imprescindíveis para dar conta das demandas que imperam na sala de aula, quanto para socializarem e refletirem sobre os saberes específicos que, segundo Tardif (2008), eles produzem no desenvolver de sua prática.

Almeida (2005, p. 4) sugere que nessa formação sejam mobilizados “[...] saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo”.

Em sua maioria, por não abarcarem as necessidades das escolas, as formações oferecidas aos professores não consideram esses saberes práticos, trazidos das experiências, e muito menos possibilitam o repensar desse fazer e desses saberes. Outro agravante é que grande parte desses cursos, que se intitulam como de formação continuada, acontecem em momentos pontuais, sem que haja uma continuidade desse processo.

Essa prática contraria a formação que Paulo Freire (2000) defende como permanente, em que a experiência formativa do professor deva possibilitar que ele se coloque como sujeito ativo desse processo e não como receptor de conhecimentos e conteúdos apropriados pelo formador.

Nóvoa (1997) considera como importante que redes de “(auto) formação” sejam criadas, fazendo desse processo algo “interativo e dinâmico”. Para esse autor, a “[...] troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 26). Esse movimento, que coloca o professor em contato com outras realidades e que faz com que ele leve as suas vivências para serem ouvidas, discutidas, amparadas, faz com que ele desenvolva a capacidade de refletir sobre a sua atuação.

Consideramos neste estudo como imprescindível que o professor do AIEF exerça uma prática pedagógica no qual a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1990) esteja presente nesse fazer docente. Pressuposto que a formação inicial tenha negado a esse profissional os saberes necessários para desenvolver essa prática,

torna-se imperativa uma formação continuada que o possa auxiliar na produção desse conhecimento. Nesse sentido, corroboramos Nóvoa (1997) quando ele propõe a urgência de se repensar as práticas vigentes de formação contínua de professores, para que elas venham estimular nesses profissionais a reflexão, a investigação sobre o seu fazer docente.

Essa é uma discussão amplamente presente nos dias atuais, haja vista a necessidade de superação das inúmeras lacunas que o professor traz em sua formação inicial e que, por sua vez, repercutem no ensino e na possibilidade de promover uma formação capaz de preparar sujeitos competentes ante os desafios que imperam, tanto no mundo social, quanto no mundo do trabalho. As iniciativas de formação continuada, no entanto, por mais que tragam enraizado esse discurso, anda não estão cumprindo com esse papel. Relembrando Nóvoa (2009), repetem o “consenso discurso” existente sobre o assunto, o qual reflete pobreza nas práticas.

De acordo com estudo realizado por Gama e Terrazan (s/d), a formação continuada de professores é oferecida das seguintes formas:

- a) por meio dos programas implementados tanto pelo Ministério de Educação, quanto das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação;
- b) por intermédio dos grupos de pesquisa ou pesquisadores presentes nas universidades; e
- c) mediante a própria escola em que o professor atua.

Discutimos em parágrafo anterior sobre a que se propõem os cursos ofertados pelo MEC, os quais visam a atender alguma necessidade imediata do Governo. Quanto às iniciativas próprias de formação continuada ofertadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em muitos casos, se configuram como palestras e semanas pedagógicas, onde são reunidos todos os professores da rede, em um só momento, para se discutir algum tema da área que esteja em evidência e que essas instituições julgam interessante que os professores tomem conhecimento. Está presente nessas práticas o descompasso em relação àquilo que se quer oferecer como formação continuada e o que os professores têm necessidade que seja oferecido como formação continuada.

Ainda lembramos que Garcia (1997, p.55) atenta para o seguinte ponto:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos*

professores, por ser aquele que melhor se adapta a concepção actual de professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser entendida como um processo que acompanha, que integra a rotina do professor ao longo de sua carreira. Pressupõe, assim, ruptura com a cultura de treinamento, por conseguinte, da oferta de alguns momentos, durante o ano letivo, em geral rotulados como formação continuada.

Com relação à formação continuada oferecida pela escola onde o professor atua, Gama e Terrazan (s/d) ressaltam que essa prática é a menos utilizada. Os autores encontraram apenas o registro de uma experiência desse tipo. Iniciativas de formação continuada pensada pela escola podem se constituir em ação eficaz, uma vez que será movida pelas necessidades que permeiam o ambiente escolar. Parece, contudo, que as escolas ainda esperaram por formações oferecidas pelas Secretarias de Educação, tendência que, entre outras explicações, pode ser compreendida pela falta de recurso humano qualificado para impulsionar ações dessa natureza, ou, ainda, pela ausência de recursos para apoiar iniciativas desse tipo, ou, também, dificuldades para promover ações colaborativas entre pares.

Pudemos constatar esse fato em nosso estudo, visto que não encontramos iniciativas desse tipo em nenhuma das duas escolas investigadas. Quando falaram sobre as experiências de formação continuada, as professoras se referiram a cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, que muitas vezes vem com o objetivo de capacitar para executar determinado programa na escola. Vejamos alguns depoimentos:

Quando entrei na Prefeitura a primeira formação que fiz foi a do PROFA, que era um curso que ajudava a gente a alfabetizar, foi um curso muito extenso; depois fiz um curso de educação infantil, também achei muito interessante porque nesse curso gente viu que na educação infantil é onde tudo começa, onde a gente viu uma matemática toda brincada, achei muito importante esse sentido da educação infantil onde o aluno aprende a matemática brincando, de trazer aulas práticas e acabar com essa coisa expositiva (Entrevista - Professora Esmeralda, 2011).

Fizemos agora o do PAIC, porque estamos trabalhando com uma coisa que é obrigatória para quem está com o segundo ano, então tá e ajudando bastante (Entrevista - Professora Rubi, 2011).

Mesmo as duas escolas dispondo de coordenadoras pedagógicas, estas não oferecem formação continuada para os docentes. Três professoras registraram sentir falta de grupos de estudos na própria escola, onde elas possam se encontrar para estudar, investigar, refletir sobre os problemas e as dificuldades que permeiam seu fazer docente. Contudo, também argumentam a falta de tempo para esse tipo de ação, visto que todos exercem a docência em tempo integral.

Esse é mais um fato que agrava a realidade educacional brasileira - a maioria dos professores atuam em dois períodos, não restando tempo para participarem de momentos de formação continuada. Não podemos esquecer, ainda, de que as dificuldades do professor também se relacionam às condições precárias de trabalho que lhe são oferecidas. Com isso, nem sempre a garantia de uma formação continua é fator determinante para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Não resta dúvida que ela é necessária, que precisa ser oferecida com qualidade e, principalmente, pautada nas reais necessidades do “chão” da escola, porém se torna imperativo que o investimento na educação comece pela melhoria das condições de trabalho desse profissional, incluindo aí sua valorização, para que assim a formação continuada possa fazer sentido e ser mais bem acolhida por ele, para que, uma vez significativa, ela possa provocar no professor aquilo que entendemos que seja sua função precípua: fazê-lo instigar, refletir sobre a sua prática docente.

Levando em consideração o fato de que a formação do professor que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental constitui o centro de nossas preocupações investigativas, buscaremos explicitar no próximo tópico como esta etapa de ensino está assegurada em termos legais, seu objetivo, público e organização.

3.3 Anos Iniciais do Ensino Fundamental – qual sua configuração, hoje?

A LDBEN nº 9.394/96 definiu o que é permitido ou não em termos educacionais e evidenciou a necessidade de uma reestruturação na educação do País, situando a Educação Básica como nível de escolarização responsável por oferecer a formação do educando para o exercício da cidadania, bem como seu progresso no trabalho e em estudos posteriores.

Dentre os três subníveis que compõem a Educação Básica, encontra-se o Ensino Fundamental o que, segundo a LDBEN, é “obrigatório e gratuito na escola pública” (Art. 32, p. 17) e tem como objetivo a “formação básica do cidadão”, devendo para tanto garantir ao educando o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, para que ele possa avançar também em outras aprendizagens indispensáveis para sua

formação (Art. 32). De acordo com esta Lei, ao educando deverá ser garantido, no mínimo, quatro horas de “trabalho efetivo em sala de aula” (Art. 34), podendo ser ampliado para tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (inciso 2). Sua duração obrigatória, conforme a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, é de nove anos e o ingresso do educando aos seis anos de idade (Art. 3º, p. 1).

O Ensino Fundamental compreende duas partes: uma inicial e outra final. Destacamos a fase dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) por ser a que nos interessa nesse estudo. Essa etapa é responsável pelos cinco primeiros anos desse subnível de ensino (1º ao 5º ano). Regularmente, sem considerar a distorção idade/série, acolhe educandos na faixa etária de seis aos dez anos.

A inclusão do aluno de seis anos no Ensino Fundamental, que antes fazia parte da Educação Infantil, decorre da ampliação desse nível de ensino de oito para nove anos, conforme reza a Lei nº 11.274/2006 e reafirma o Plano Nacional de Educação²³ (2001) por meio das metas²⁴ traçadas para o Ensino Fundamental. Essa mudança fez com que os AIEF passassem a compor cinco anos (antes eram apenas quatro), trazendo para os Municípios²⁵ brasileiros a tarefa de reorganizar essa etapa de ensino, considerando a nova estrutura em vigência. Isso implicou uma reestruturação tanto das Propostas Pedagógicas das redes municipais, quanto das Propostas Político-Pedagógicas das escolas que atendem a esse subnível de ensino.

Embora o MEC tenha oferecido suporte técnico-pedagógico às Secretarias de Educação, essa não foi uma tarefa simples de se executar. De acordo com o 3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (BRASIL, 2006), muitos questionamentos e dúvidas, principalmente com relação à nomenclatura, permeavam as inquietações dos gestores educacionais.

A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), em seu Artigo 2º, definiu que o Ensino Fundamental seria organizado em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Os sistemas de ensino, porém, tiveram autonomia para criar e implementar uma estrutura para essa etapa do ensino que melhor se

²³ Aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, a partir da vigência desta lei.

²⁴ Conforme expresso neste documento: 2) Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (BRASIL, PNE, 2001, p.50).

²⁵ Está expresso no parágrafo 2º do artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que os Municípios serão responsáveis pelo atendimento, de forma prioritária, desse nível de ensino (BRASIL, 1988). De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (BRASIL, INEP, 2011) os municípios do Estado de Ceará atenderam em 2010 uma demanda total de 646.332 alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que só em Fortaleza foram matriculadas 116.646 crianças nessa etapa do ensino.

adequasse a sua realidade educacional, considerando que qualquer “[...] possibilidade de organização do ensino fundamental em nove anos, demandam estudos, análises e reflexões por parte dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2006, p. 5).

O 3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (BRASIL, 2006) traz algumas possibilidades de organização do tempo no ensino fundamental de nove anos, implementadas por Secretarias de Educação. Destacamos no Quadro IV três das nove possibilidades apontadas nesse documento.

QUADRO IV: Nomenclaturas para Reorganização dos AIEF.

Resolução nº3 CNE/CEB		Possibilidades de organização do Ensino Fundamental de nove anos criadas e implementadas pelos sistemas de ensino		
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular	
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série

Fonte: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 3º Relatório do Programa (BRASIL, 2006, p. 5).

O quadro nos dá ideia da diversidade de nomenclatura atribuída a essa etapa da educação, adotada conforme a conveniência e a necessidade de cada sistema de ensino. Compreendemos que o primeiro ano, nos três exemplos, é acolhido especificamente como a fase em que o aluno na idade de seis anos vai ser alfabetizado, embora o terceiro exemplo situe esse aprendizado em um intervalo maior de tempo. O documento referendado, contudo, deixa claro que essa fase não se restringe somente à alfabetização, fazendo-se necessário assegurar ao educando de seis anos “[...] seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (BRASIL, 2006, p. 9). Ademais, entendemos que os anos seguintes vão se ajustando conforme as propostas curriculares de cada sistema de ensino, que, por sua vez, devem corresponder às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

Atendendo a Resolução nº 3, de 3/08/ 2005, o Ensino Fundamental de nove anos da rede pública de ensino de Fortaleza-CE foi organizado em séries iniciais (1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º ano, correspondendo a segunda possibilidade

indicada no Quadro 4), regulamentado pela Resolução nº 0410/2006 (FORTALEZA, 2006).

Os AIEF, do modo como está concebido no marco legal e curricular vigente no Brasil, requer uma atuação docente multidisciplinar que possa atender toda a complexidade inerente a essa etapa da educação, que envolve: alfabetizar, desenvolver o letramento, ensinar a contar, calcular, dar conta das outras áreas do conhecimento, além de desenvolver uma prática educativa conectada com as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto brasileiro.

Uma atuação com esta configuração epistemológica e curricular implica, por parte do docente, o domínio de habilidades e competências diversas. Para tanto, é necessário e urgente que a esse professor seja oferecida uma formação (inicial e continuada) alinhada às especificidades próprias da sua área de atuação. Nesse sentido, inquieta-nos a formação atualmente ofertada ao docente que atua nesse segmento do Ensino Fundamental, sobretudo considerando o que preconiza a legislação sobre o assunto. Esse ponto é alvo das reflexões do próximo tópico.

3.4 O lugar da pesquisa na formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o que diz o marco legal contemporâneo?

O percurso histórico delineado mostrou que a formação docente constitui um problema desde o período colonial, dado o descaso da sociedade com o professor e com a própria educação. Nesta seção, abordaremos essa temática com foco em sua configuração na atualidade, dando ênfase às orientações relacionadas à pesquisa na formação docente. Para tanto, examinamos leis e documentos que regulam atualmente a formação inicial dos docentes atuantes nos AIEF.

Iniciamos esta conversa pela Lei Maior da Educação, nº 9.394/96, lei orgânica da educação brasileira que, em linhas gerais, firma as diretrizes e as bases da organização do sistema de ensino nacional.

Conforme esta legislação, a Educação Básica, e, portanto, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, têm como finalidade “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (Art. 22). Reforça ainda a necessidade de que seja oferecida uma Educação Básica de qualidade a todos, mediante a qual os educandos possam ter acesso aos conhecimentos imprescindíveis à sua formação cidadã.

Dos 92 artigos que compõem a LDBEN, somente seis (61, 62, 63, 65, 66 e 67) tratam da formação os professores, ponto fundamental para que seja alcançada a qualidade pretendida na educação. O artigo²⁶ 61 define o profissional que atuará na Educação Básica e destaca a relação entre teoria e prática como um dos fundamentos importante para a formação inicial e continuada do docente (p. 29). No artigo 62, encontram-se as orientações sobre a formação mínima exigida do professor para atuar na Educação Básica. Os outros artigos tratam sobre os serviços oferecidos pelos institutos superiores de educação (Art. 63); a formação dos demais profissionais da educação (Art. 64); a obrigatoriedade do estágio na formação docente (Art. 65); a formação desejada para o exercício do magistério em nível superior (Art. 66); e a valorização dos profissionais da educação (Art. 67).

No que se refere à formação mínima necessária ao exercício docente na Educação Básica, a LDBEN estabelece:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62 - Lei nº 9.394/96, 2006, p.29). (Grifos nossos)

Percebe-se que a lei, ao mesmo tempo em que exige formação em nível superior para o exercício do magistério, também dá uma abertura para que o docente dos AIEF possa exercer a profissão apenas com a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Voltando ao Artigo 61, apegamo-nos ao reconhecimento deste, sobre a necessidade dos cursos de formação de professores promoverem a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa, como componente integrado às propostas de formação de docentes, manifesta-se como um meio propício para efetivar a relação teoria e prática, embora ressaltamos que, pela nossa leitura, a LDBEN não enfatiza a pesquisa nos cursos de formação de professores.

No ano seguinte à promulgação da LDBEN, a educação brasileira passa a contar com Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), documento referência para as instituições de ensino (re)elaborem suas propostas curriculares do Ensino Fundamental e Médio como forma de fortalecer as medidas instituídas pela LDBEN. Os PCNs buscam estabelecer um padrão de qualidade para a Educação

²⁶ Alterado pela Lei 12.014, de 2009.

Básica, visando a elevar o nível da educação com medidas que possam superar os altos índices de evasão e repetência.

Embora esse documento retrate que, em razão das inúmeras deficiências do sistema de educação, nem sempre é possível cumprir as exigências legais referentes ao campo da formação inicial do professor, também deixa claro que nem sempre a má qualidade no ensino é proveniente da falta de formação inicial de alguns professores.

Os PCNs apontam outras questões que merecem ser visualizadas com maior cuidado, advogando a ideia de que, além da oferta ao docente de uma formação inicial consistente, é preciso também “[...] considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional” (BRASIL, 1997, p. 39-40). Alerta ainda para que a formação seja um processo que leve o professor a refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica.

Corroborando tal asserção, os Referenciais para a Formação de Professores – RFP (BRASIL, 2002, p. 3), documento produzido com o objetivo de “[...] promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores”, trazem uma discussão mais ampla sobre a necessidade do professor se desenvolver como profissional autônomo, situando este ponto o como um “requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação” (BRASIL, 2002, p. 34). Com base nas recomendações dos PCNs sobre os componentes curriculares para o ensino fundamental, os RFP (BRASIL, 2002) traçam princípios orientadores para que as instituições formadoras possam oferecer aos futuros professores uma formação inicial que venha corresponder às atuais demandas dessa etapa do ensino.

Ao fazerem uma análise da educação pretendida atualmente no Brasil para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os RFP pontuam a formação de professores como um tema decisivo e importante dentro das “políticas públicas para a educação”, uma vez que as exigências impostas pelas demandas sociais à escola exigem do professor uma formação que venha garantir a aprendizagem e o sucesso dos alunos (BRASIL, 2002).

Sob esse aspecto, apontam competências que deverão ser adquiridas pelos docentes dos AIEF nos processos de formação inicial e continuada. Uma delas diz respeito à capacidade de o professor

[...] investigar o contexto educativo na complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las (BRASIL, 2002, p. 83)

O propósito não é tímido. Com efeito, o documento ressalta a necessidade de a pesquisa ser assumida como componente da formação inicial que possibilite ao docente adotar seu fazer como objeto de investigação, de aprimoramento profissional. Nesse sentido, ser capaz de desenvolver processo investigativo centrado no ensino, especialmente nas situações problemáticas da prática educativa, é destacado como um componente necessário à prática do profissional docente, sendo imprescindível a promoção de saberes que fomentem essa atuação desde a formação inicial.

É importante considerar que tais orientações, de certo modo, resultam do acirramento do debate em torno de formação docente decorrente da publicação do Decreto Presidencial nº 3.276, de 6/12/99, que institui o curso Normal Superior como aquele responsável por oferecer a formação inicial aos professores dos AIEF. Conforme este marco legal,

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. (Art. 3º - DECRETO PRESIDENCIAL nº 3.276, 1999, p. 1).

Essa medida ensejou um debate intenso no meio acadêmico por desconsiderar a universidade como espaço de formação do professor. A prescrição do Decreto traz um modelo de formação que “[...] consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação” aos docentes dos AIEF, alerta Brzezinsky (1999, p. 81).

O curso Normal Superior está prescrito na LDBEN nº 9.394/96 (Art. 63), com o intuito de suprir a necessidade de uma formação específica para os professores tanto da Educação Infantil quanto dos AIEF. É possível dizer que o Decreto Presidencial nº 3.276, ao regulamentar esse curso, também objetivasse atender o prazo máximo estabelecido pela LDBEN para que todos os professores da Educação Básica obtivessem a formação em nível superior (Art. 87). Houve, no entanto, intenso rebatimento da sociedade organizada, por entender que, ao retirar a formação do docente da universidade, retirava-se também a dimensão da formação em pesquisa.

Brzezinski (1999, p. 3) traz uma análise bastante rigorosa relativa a essa orientação, enfatizando que essa medida desconsiderou experiências e pesquisas realizadas por educadores, além de tender provocar o “[...] dismantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores”.

A celeuma ocasionada pelo parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto Presidencial nº 3.276 impulsionou um movimento liderado por universidades e entidades, pressionando o Governo federal a rever o conteúdo em questão. Assim, em 2000 foi homologado o Decreto nº 3.554, alterando a redação do parágrafo há pouco citado, substituindo o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” (AGUIAR et al, 2006, p. 9).

Em estudo posterior, Brzenzinski (2008, p. 4) reafirma sua defesa da universidade como espaço adequado para a formação de professores, enfatizando ser nesse contexto que o “[...] estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor pesquisador”. Referindo-se especificamente aos professores dos AIEF, a autora diz que a atuação nessa fase da escolaridade básica

[...] requer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unodocente que conferem identidade ao professor, é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica (BRZENZINSKI, 2008, p. 8).

A preocupação trazida pela autora é corroborada por nós, por compreendermos que o contexto de atuação próprio do professor dos AIEF se configura como complexo, implicando uma formação voltada para o desenvolvimento de práticas que o direcionem ao desempenho profissional multidisciplinar.

Nesse cenário de discussão intensa sobre os caminhos da formação do docente, em especial daqueles responsáveis pelos AIEF, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Parecer CNE/CP nº 9/2001). O documento destaca que, entre as dificuldades para a implementação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da Educação Básica está a falta de preparo dos professores (BRASIL, 2001, p. 4). Reforça, ainda, a ideia de que as demandas do panorama educacional exigem do docente uma atuação profissional não privilegiada na sua formação inicial, reafirmando a importância dessa formação ser de nível superior, embora enfatize que isso por si não garantirá a qualidade almejada.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2001, os artigos 22, 27 e 32 da LDBEN²⁷ deverão se constituir como referência obrigatória para os cursos de formação inicial ou continuada dos docentes dos AIEF (BRASIL, 2001, p. 13). Significa que as instituições formadoras deverão considerar em suas propostas as finalidades atribuídas a essa etapa do ensino, as diretrizes propostas para seus conteúdos curriculares e o objetivo do ensino fundamental, conforme rezam os artigos citados.

Ao tratar dos princípios que devem orientar a formação de professores, o referido Parecer situa a pesquisa como elemento essencial nesta ação, enfatizando a importância de seu ensino ter como foco “[...] o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (BRASIL, 2001, p. 35). Essa preocupação retrata a compreensão do ensino como algo dinâmico e complexo que, por vezes, requer improvisação e criatividade por parte dos docentes. Nesse sentido entende, que a

[...] pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASIL, 2001, p. 13).

Nessa perspectiva, a pesquisa deve favorecer o posicionamento investigativo do professor ante os novos conhecimentos, o repensar constante de seu fazer pedagógico. Implica a formação de um professor ativo e autônomo no seu ambiente de trabalho. Significa, principalmente, que os cursos de formação sejam um “[...] espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 36). Esta orientação alinha-se à perspectiva assumida por Pedro Demo (2002) quando defende a pesquisa como princípio educativo, por conseguinte, como base da educação escolar.

Apoiado nessa compreensão, o referido Parecer propõe uma revisão do processo de formação inicial de professores, buscando a superação de alguns problemas no “campo institucional” e no “campo curricular”, convocando as instituições responsáveis por esse processo, a reverem suas propostas, alinhando-se às suas orientações.

Mello (2000, p. 101) explica que não se trata de criar “modismos”, mas, ao contrário, essas mudanças são necessárias para que os cursos de formação inicial de

²⁷ O Art. 22 exprime as finalidades da educação básica; o Art. 27 aponta diretrizes para os conteúdos da educação básica; e, o Art. 32 traz o objetivo do ensino fundamental (Lei nº 9.394/96).

professor correspondam aos “princípios que orientam a reforma da educação básica”, como também para que os professores adquiram as competências exigidas para “ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçadas para a educação básica”. Por outro lado, Macedo (2001) adverte no sentido de que, ao propor reformas nos cursos de formação de professores, esse documento não estabelece uma discussão sobre as finalidades da educação.

Em meio à efervescência da discussão sobre a reforma curricular no ensino superior, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, marco legal que reconhece a licenciatura em Pedagogia como a formação que habilita o docente a

[...] exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos (BRASIL, 2005, p. 6).

Definiu-se nesse documento a formação mínima para o docente atuar nos AIEF, compreendendo que o licenciado em Pedagogia deverá estar apto tanto para

[...] o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apóiem essas práticas (BRASIL, 2005, p.6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005) compreendem a docência como algo abrangente, que envolve também a participação, tanto em atividades relacionadas à gestão educacional, como em outras que necessitam de conhecimento pedagógico, tais como: “coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares” (BRASIL, 2005, p. 6-7).

Nessa perspectiva, o professor dos AIEF “[...] além de formação pedagógica básica, deve dominar conteúdos disciplinares fundamentais e ainda deve ter formação para a gestão educacional ou para a assessoria pedagógica” (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 147).

A pesquisa é entendida como um princípio formativo e epistemológico, e o pedagogo deverá estar apto a assumir atitude investigativa que possibilite “[...] identificar problemas socioculturais e educacionais” (BRASIL, 2005, p.9). A abordagem sobre pesquisa na formação docente trazida pelas DCNs do Curso de

Pedagogia é sintonizada com as orientações sobre pesquisa na formação e atuação do docentes para a Educação Básica expressas no Parecer CNE/CP nº9/2001. Tais diretrizes incorporam ideias postuladas por educadores que defendem a pesquisa como insumo necessário e importante para a promoção da autonomia docente pela via do conhecimento.

A organização curricular para os cursos de Pedagogia, conforme as DCNs (Parecer nº 05/2005), está estruturada em três núcleos de estudos, os quais pretendem assegurar conhecimentos, competências e habilidades necessárias à formação do pedagogo. São eles: o núcleo de estudos básicos, o de aprofundamento e diversidade de estudos e o de estudos integradores. Estes compreendem as aulas, estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, de estágio, de pesquisa, entre outras. O exame dessa orientação permitiu perceber que os termos relacionados à pesquisa e aos procedimentos investigativos indispensáveis ao desenvolvimento profissional do pedagogo concentram-se no Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos, ao qual cabe ensinar “investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações [...]” (BRASIL, 2005, p. 11) e no Núcleo de Estudos Integradores, o qual compreende a participação em seminários, projetos de iniciação científica, atividades práticas, entre outras.

Entre polêmicas e poucos consensos, a licenciatura em Pedagogia chega à segunda década do século XXI como responsável por habilitar o docente para atuar nos AIEF. A formação em pesquisa se sobressai como componente curricular com foco na prática e nos problemas que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando a incorporação de parte do discurso dos educadores que defendem sua necessidade e importância como componente curricular nos processos de formação inicial de professores. Sob esta óptica, entendemos que a pesquisa possibilita ao docente o desenvolvimento de habilidades e de saberes necessários para uma atuação profissional promotora de aprendizagens significativas para o discente.

4 PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE – UM DEBATE SEMEADO POR CONTROVÉRSIAS

*“[...] E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá [...]”*

A ideia do professor da Educação Básica assumir-se como pesquisador ocupa centralidade no debate acadêmico das últimas três décadas. Essa discussão é provocada tanto por aqueles que se proclamam a favor dessa ideia como também por aqueles com posicionamento contrário.

Grosso modo, é possível dizer que a pesquisa tanto pode ser concebida como um componente intrínseco ao ato de educar, como também pode estar revestida por uma concepção que a afasta totalmente dessa ação. As inquietações e preocupações que estão por trás de cada conceito sinalizam um favorecimento ou desfavorecimento de sua relação com a formação e a prática do professor da Educação Básica.

Estudos como o de Lüdke (2009) e Farias²⁸ (2005) revelam como docentes da Educação Básica articulam a pesquisa em suas práticas profissionais. Essas iniciativas evidenciam que mesmo com dificuldades, existem possibilidades promissoras.

Advogamos a ideia de que a formação em pesquisa propicia ao professor dos AIEF os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática educativa orientada pelo processo criativo de produção e reprodução dos saberes historicamente acumulados. Este debate, entretanto, não é tranquilo, o que motivou a realização de um mergulho nas formulações existentes acerca do tema, com o objetivo de clarear conceitos, convergências e controvérsias.

De antemão, parece-nos necessário registrar o fato de que, no Brasil, esta discussão entra em cena com a intensificação do “movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2005, p. 18), na esteira do qual se dissemina o conceito de professor reflexivo, quando novas perspectivas de valorização da pesquisa na ação docente são gestadas e constituem o terreno sob o qual se ergue o conceito de professor pesquisador.

²⁸ Trata-se de uma investigação realizada com 45 professores da Educação Básica pertencentes à rede pública e privada de Fortaleza/CE “[...] acerca das concepções e práticas construídas [...]” por esses docentes “[...] em relação à atividade de pesquisa” (FARIAS, 2005, p. 1).

4.1 Pesquisa: um conceito movediço

É comum ouvirmos as pessoas falarem em pesquisa nas mais diversas situações e espaços, concedendo a este termo sentidos diferentes. Afinal, o que é pesquisa? Na consulta a vários dicionários, encontramos as seguintes definições: “s.f. investigação científica, artística, escolar, etc.” (HOUAISS, 2010); “INVESTIGAÇÃO” (ABBAGNANO, 2012); “1. Ação ou efeito de pesquisar. 2. Investigação minuciosa e sistemática com o fim de descobrir conhecimentos novos no domínio científico, artístico, etc.” (XIMENES, 2000, p. 722); “1. Acto de pesquisar. 2 Informação, indagação, inquirição, busca” (PRIBERAM ONLINE, 2011); “s.f. Ato ou efeito de pesquisar; busca, investigação, recolhimento de dados. Exame de laboratório” (FERREIRA, 2011).

Essas definições destacam a dúvida, a indagação sobre um determinado conhecimento e a busca cuidadosa de elementos explicativos que propiciem a reconstrução ou descoberta de novos conhecimentos como traço que dá identidade ao termo pesquisa. Na literatura específica da área da Educação, encontramos um debate conceitual aquecido por diferentes acepções acerca desse vocábulo. Muitas são as posições e controvérsias que estão no calor dessa discussão.

Em pensadores como André (2008), Beillerot (2006), Foster (1999), entre outros, encontramos posições que, com foco no debate em torno da presença da pesquisa na formação docente, são reveladoras do caráter acadêmico que reveste este conceito.

Nas inquietações levantadas pela educadora brasileira Marli André, nas quais reconhece a existência de “um consenso na literatura educacional” sobre a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, bem como de que ela deve “ser parte integrante do trabalho do professor” (ANDRÉ, 2008, p. 55), encontramos também questionamentos sobre quem é este profissional, em que condições ele trabalha e a que pesquisa se referem os argumentos favoráveis à perspectiva do professor pesquisador.

A ponderação de André (2008, p. 58), importa ressaltar, pressupõe que, do mesmo modo como “ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros, se diferenciam”. A autora compartilha do entendimento difundido por Charlot (2001) de que “o ensino é um ato muito mais complexo do que a pesquisa”, acrescentando, com respaldo nas posições do autor francês, que

O ensino [...] “tem uma dimensão axiológica e política; ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente.

Ao assumir essa posição, André (2008) adverte para a ideia de que isso não significa que “o professor não deva ter um espírito de investigação”, o qual passa pelo desenvolvimento de habilidades relacionadas a observação, formulação de problemas e hipóteses, manuseio de dados e instrumentos que contribuam para intervir mais efetivamente na promoção da aprendizagem dos seus alunos. Postulando uma concepção acadêmica de pesquisa, a autora não esconde sua preocupação com a impossibilidade de o professor da Educação Básica desenvolver pesquisa, conforme essa perspectiva.

Fazendo parte desse grupo, Beillerot (2006, p. 119) defende a noção de que “[...] *la investigación es la producción de conocimientos*”. Pesquisa é aqui entendida como um “[...] esforço (mental e de ações) por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento” (BEILLEROT, 2008, p. 72). Aquilo que se encontra pela intuição e ao acaso, segundo o autor, não pode ser considerado como pesquisa. Beillerot (2006) traz uma visão de pesquisa mais centrada no pesquisador universitário, revestida de requisitos acadêmicos.

Foster (1999), citado por Santos (2008), entende que pesquisa se diferencia de ensino e ambos necessitam de conhecimentos e capacidades próprias para seu desenvolvimento. Com efeito, para esse autor, a pesquisa demanda condições de que um professor da Educação Básica não poderá dar conta.

Posição distinta encontramos em Paulo Freire, que define pesquisa como elemento próprio ao ato de ensinar, concebendo ensino e pesquisa como inseparáveis. Em suas palavras, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2000, p. 32). Para este educador pernambucano, o ato de ensinar exige constante busca, reclama indagação, advertindo que o professor pesquisa para intervir num processo que o leva a educar e a educar-se também.

Também fazendo parte do grupo de autores favoráveis à formação em pesquisa para o professor, Demo (1990, p.16) defende a pesquisa como algo que deve permear todo o processo educativo, como princípio educativo que é a base de “qualquer proposta emancipatória”. Para isso, no entanto, o autor adverte ser preciso desfazer o mito da pesquisa como algo possível de se realizar apenas na

universidade, como algo que separa o pesquisador do professor. O autor concebe a pesquisa como um processo natural da prática, como parte do cotidiano escolar, sem que isso signifique a sua banalização.

Para Demo (1990), a pesquisa transforma a educação em questionadora, ensina o aluno a pensar, razão pela qual não deve haver separação entre ela e o ensino. O autor entende a pesquisa “não só como busca de conhecimento”, mas também como “atitude política” (DEMO, 1990, p.16), na qual o sujeito seja levado a duvidar, questionar, a ter capacidade de elaboração própria, libertando-se assim do ensino reprodutivista. O autor também argumenta que a “[...] pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e sociedade nos impõem” (DEMO, 1990, p. 16).

A pesquisa, nesse sentido, é entendida como princípio científico e educativo: de um lado, voltado para a construção técnica do conhecimento; de outro, permeando todo o processo educativo como forma de emancipação na busca e construção do conhecimento (DEMO, 1990). A pesquisa como princípio científico e educativo deve caminhar conjuntamente, pois são dimensões de uma mesma unidade consideradas fundamentais à promoção humana durante os processos de formação aos saberes sociamente constituídos.

Ao defender como proposta o argumento de que a pesquisa seja a base da educação, Demo (1990, p.2) afirma que

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como *atitude cotidiana*.

Essa posição implica uma formação, seja ela inicial ou continuada, que possibilite ao docente desenvolver a atitude de pesquisador. Pensamos que o docente não poderá assumir a pesquisa como atitude cotidiana em sua prática profissional, se ele não tiver vivenciado práticas de pesquisa em seu processo formativo, se ele não tiver sido estimulado, provocado, instigado a pensar e construir sua condição de pesquisador.

As orientações presentes nas atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior - Resolução nº 1/2002- CNE/CP – (BRASIL, 2002)) incorporam a ideia da pesquisa na formação profissional. Conforme Parecer nº 009/2001 – CNE/CP, as DCNs postulam a

articulação entre ensino e pesquisa como parte integrante do processo formativo docente. Apostam, nesse sentido, na necessidade de “aprimoramento em práticas investigativas” (Art. 2º, inciso IV) que tenham como foco o “processo de ensino e aprendizagem” (Art. 3º, inciso III). A orientação fundamenta-se no reconhecimento de que “ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e de mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (Art. 3º). Tal argumentação, com efeito, se apoia na ideia de que a pesquisa se constitui “um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação”.

A pesquisa como princípio educativo no processo de formação dos docentes dos AIEF implica oferecer uma formação promotora de conhecimentos que liberte para a conquista da autonomia tão necessária ao processo de reflexão e reconstrução do fazer docente.

A despeito do entendimento do que é pesquisa, é certo que esse conjunto de ideias contribui para o fortalecimento da pesquisa como elemento que deve compor os processos formativos do professor da Escola Básica. Este debate provoca ainda a emergência da discussão sustentada pelo entendimento de que a pesquisa se mostra como uma via que pode dar ensejo à emancipação profissional via conhecimento (LÜDKE, 2008).

A ideia de autonomia e emancipação visa a uma formação que possibilite ao professor a apropriação e a construção do conhecimento mediante a indagação, do questionamento e da investigação (LISITA et al, 2001). Embasadas nas ideias de Nóvoa, Lisita et al (2008, p.117) defendem a noção de que, para serem autônomos, os professores precisam

[...] assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso interrogando-se quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho, buscando referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, produzindo, por meio de suas próprias investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente.

Para que os docentes dos AIEF assumam tais atitudes, parte-se da hipótese de que é necessária uma formação inicial/continuada que tenha a pesquisa como componente intrínseco, de modo que os professores possam conquistar sua emancipação profissional.

Acreditamos que oportunizar aos docentes uma formação em pesquisa significa formar um profissional que assuma posição desafiadora de buscar novos

conhecimentos, de investigar sobre sua prática, de mobilizar a pesquisa como elemento de mediação entre o ensino e o aprendizagem.

Ademais, destacamos a pesquisa como um esteio favorável à articulação entre teoria e prática na formação e na prática docente, um desafio histórico nessas duas esferas. Como frisa André (2008, p.56-57), ao analisar o movimento em torno da pesquisa na formação do professor com suporte na literatura nacional e internacional, “embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática”.

Não se pretende estabelecer aqui uma afirmativa de que a formação em pesquisa venha extinguir a dicotomia existente entre teoria e prática, mas entende-se que essa seja uma via para alcançar esse fim.

Lüdke (2008, p. 42) situa a formação teórica como de grande importância para o pesquisador, pois é ela que “[...] vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar”. Com efeito, a problemática vivenciada pelos professores numa sala de aula muitas vezes ultrapassa as teorias existentes, e, em busca de alternativa para superação dos problemas, sem se darem conta, produzem as próprias teorias.

Compartilhando dessa ideia, Miranda (2008, p. 135), com apoio nas formulações de Zeichner (1993), acrescenta que as teorias produzidas pelos professores são válidas tanto para se orientarem, como também para “[...] constituir uma ciência prática que se equipare à ciência produzida pelos acadêmicos”. Nessa perspectiva, a autora considera ser esse um ponto fecundo para a autonomia docente, concluindo que “na abordagem do professor reflexivo pesquisador [...] o docente vê sua ação prática ser valorizada como caminho para a autonomia e sua emancipação”.

Valendo-se da concepção de que todo professor investiga e reflete sobre sua prática, Garcia; Alves (2002) garantem que, ao adotar uma postura investigativa, o professor está sendo movido pelo compromisso que este mantém com o sucesso dos alunos e o inconformismo com o fracasso escolar. Ao fazerem essa demarcação, as autoras visam a rebater a compreensão de que “[...] as professoras passam a ser pesquisadoras ou passam a refletir sobre sua prática a partir do momento no qual certos pesquisadores *descobrem* que elas devem fazer isso” (p. 98).

Como evidencia o inventário feito até aqui, o conceito de pesquisa está longe de ser consensual entre pesquisadores e docentes universitários, situação que

não difere quando olhamos para os professores da Educação Básica. Essa foi uma das constatações de Lüdke (2009) em investigação realizada com professores desse nível de ensino. Segundo a autora, existe uma “[...] variedade de acepções sobre pesquisa, desde uma definição muito calcada sobre o figurino acadêmico, até definições bem livres e criativas, seguindo preferências individuais” (p. 15).

O exame dessas definições evidenciou, ainda segundo Lüdke (2009), que para os professores da Educação Básica, o modelo acadêmico não atende suas necessidades cotidianas, sendo identificado como um modelo não adequado para a pesquisa nesse nível de ensino, embora os professores “[...] reconheçam a ‘superioridade’ desse modelo [...] como uma espécie de tipo ideal de pesquisa [...]” (LÜDKE, 2009, p. 15).

A ambivalência constatada por Lüdke (2009) em relação ao conceito de pesquisa demonstra que, se por um lado os professores reconhecem a insuficiência da pesquisa acadêmica diante do seu contexto de atuação profissional, por outro, admitem essa mesma pesquisa como aquela que está acima de qualquer outro modelo. A autora considera que essas opiniões decorrem da “conotação acadêmica” de pesquisa que os professores trazem da formação inicial ou continuada. Alerta para a ideia de que esta tendência

[...] não deixa muito espaço, nem estofo, para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões da prática diária das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem cercar toda forma de pesquisa (LÜDKE, 2009, p.16).

Mesmo com o reconhecimento da comunidade acadêmica como *locus* privilegiado dessa discussão, é fato que quase nada foi feito no sentido da produção de interpretações que possa acolher outras formas de fazer pesquisa, como aquelas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica (LÜDKE, 2009). Nesse sentido, a autora atenta para o fato de não se poder aceitar uma definição exclusiva para esse tipo de atividade sob o risco de ela “[...] trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para sua função de produção de conhecimento sobre problemas que pedem solução” (p.17).

Dentre as concepções de pesquisa predominante entre os docentes da Educação Básica pesquisados por Lüdke (Op. Cit. p. 88) estão: a) “produção de conhecimento novo”; b) “buscar subsídio para melhorar a prática pedagógica” c) “pesquisa como objeto de investigação, interpretação, compreensão e divulgação com base científica”.

Ainda tratando da sua pesquisa, porém sob outra face, Lüdke (2009) constatou haver entre os professores das licenciaturas (formadores) entrevistados nesse processo duas concepções de pesquisa:

[...] uma mais ampla, em que qualquer tipo de investigação pode ser considerado pesquisa, (e) outra restrita, para a qual só se pode considerar pesquisa a investigação que seguir o rigor acadêmico, com destaque para a metodologia, preocupação com a produção de conhecimentos novos e obrigatoriedade de publicação dos resultados para ampla discussão entre pares (LÜDKE, 2009, p. 25).

O trecho transcrito suscita ponderações diversas, sobretudo por se tratar de professores responsáveis pela formação de outros professores. Como lembra Pedro Demo (1996), “pesquisa não é qualquer coisa”, ponderação que deve ser considerada sob pena de banalizarmos o próprio termo. Ao mesmo tempo, o modelo acadêmico de pesquisa, expresso na segunda concepção registrada no trecho transcrito, tende a mitificá-la, bem como favorece o distanciamento dos próprios docentes universitários dessa atividade.

Em linhas gerais, a discussão em torno do conceito de pesquisa evidencia duas linhas de pensamento: uma defendida por Beillerot (2006, 2008), André (2008) e Foster (2008), marcada por uma concepção acadêmica de pesquisa e que, com amparo na compreensão do ensino e da pesquisa como processos distintos, questionam a possibilidade de sua realização pelo professor da Educação Básica; outra, acolhida por Lüdke (2003, 2009), Farias (2009), Paulo Freire (1996), Demo (1990) e Stenhouse (1975), entre outros, que compreende a pesquisa como princípio que deve se fazer presente tanto na formação quanto na atuação profissional desse docente.

Nosso posicionamento comunga com os estudos desse último conjunto de autores, no entendimento da pesquisa como um componente mediador do desenvolvimento profissional docente, portanto, parte imprescindível tanto da formação quanto da prática pedagógica dos professores dos AIEF.

4.2 O Professor da Educação Básica e a Pesquisa

Embora não se tenha um consenso na literatura sobre os pressupostos que sustentam o pensamento sobre o professor pesquisador, especialmente quando esta discussão focaliza o professor da Educação Básica, é fato que esse assunto é amplamente discutido no meio acadêmico, trazendo à tona uma série de questões que

ora favorecem esse docente como um pesquisador e ora situam em xeque essa possibilidade.

O reconhecimento da importância e necessidade da pesquisa na formação e na prática do docente da Educação Básica assume centralidade tanto nas orientações governamentais, quanto na literatura especializada. Lüdke (2009) alerta, todavia, para o fato de haver entre os pesquisadores um grupo defendendo a diferença entre a pesquisa realizada pelo professor da Educação Básica e a pesquisa desenvolvida pelo professor universitário. Esta diferenciação, ainda conforme a autora, tanto pode levar a primeira a um nível de inferioridade em relação à segunda, quanto limitar a pesquisa do professor da Educação Básica somente aos problemas ligados à sua prática.

Com relação à pesquisa acadêmica, Zeichner (1998) argumenta que essa pouco contribui para a efetivação de mudanças nas escolas e, em muitas situações, os professores se sentem explorados pelos pesquisadores.

Defensora da pesquisa como um componente tanto na formação quanto na prática profissional do professor da escola básica, Lüdke (2003) é veemente ao acentuar que “[...] na prática docente existem condições para que a pesquisa se torne não apenas possível e viável, mas também possível de ser verdadeiramente instrumento de reflexão e crítica” (p. 36).

A possibilidade de o professor da Educação Básica assumir a pesquisa como princípio educativo nos parece ser ainda algo distante da sua concretização. Isso porque, se é real a existência de condições para sua efetivação, como argumenta Lüdke (2003), também são reais as dificuldades que impossibilitam esse professor de assumir a postura de um pesquisador, conforme adverte André (2008). Para essa autora, o professor da escola básica, em decorrência das inúmeras atribuições próprias do seu trabalho, não teria possibilidades de desenvolver também pesquisa atendendo a todo rigor inerente a essa atividade. Esta posição, vale lembrar, é permeada, sobretudo pela noção acadêmica de pesquisa. Ao mesmo tempo, o questionamento da autora sobre as condições do professor atuante na escola básica para fazer pesquisas nos estimula a refletir sobre os espaços e recursos além da formação que ele dispõe para assumir tal atitude. Pesam sobre esse exercício profissional desafios, como a própria carreira, o pouco tempo para atividades extraclases, além de uma remuneração nada atraente.

Também é pertinente a preocupação de André (2008, p.60), ao dizer:

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação.

Destacamos esse ponto como merecedor de atenção, por entendermos que a ideia de professor pesquisador não deve estar associada à ideia de redentor da educação. Seria, além de desafiador, arriscado atribuir ao professor pesquisador a responsabilidade por toda a problemática que envolve a educação. No nosso entendimento, o professor como um profissional com formação em pesquisa precisa ser visto como um sujeito ativo, que no seu cotidiano de trabalho busca refletir, compreender os problemas referentes ao desenvolvimento de sua prática; enfim, um profissional autônomo, capaz de teorizar sobre essa prática. Faz-se necessário, porém, o cuidado de não jogar sobre suas costas a responsabilidade de resolver todos os problemas da educação, pois esses muitas vezes transcendem suas possibilidades.

Outra inquietação trazida por André (2008) sobre esse movimento é no sentido de que ele possa vir a reforçar a depreciação da profissão docente, pois ao professor pesquisador é atribuído um *status* privilegiado em detrimento da figura do professor, e querer que o professor assuma a postura de pesquisador pode ser uma forma de esconder os problemas vivenciados pela escola na atualidade.

Uma vez expressas suas preocupações, André (2008) põe-se a tecer considerações práticas acerca da articulação entre pesquisa e ensino na formação do docente da Educação Básica. Faz essa abordagem sem mencionar a expressão “professor pesquisador”. Para a autora, uma das possibilidades de a pesquisa se tornar eixo dos cursos de formação inicial e continuada de professor encontra-se na inserção na organização curricular com o intuito de “[...] desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores” (p. 61). Outra possibilidade, apontada por ela é a “pesquisa em colaboração” articulando ensino e pesquisa tanto na formação inicial quanto “[...] nas diversas fases do desenvolvimento profissional dos docentes” (ANDRÉ, 2008, p.61).

As reflexões e considerações de André (2008) nos ajudam a divisar alguns desafios que se impõem à formação em pesquisa do professor. Entre eles situa-se, nos parece, a clareza do “para que” assegurar a formação em pesquisa do professor da Educação Básica? Para atuar como pesquisador na perspectiva acadêmica ou para

desenvolver-se como profissional autônomo? Estas, certamente, são questões que precisam ser definidas e que emergem desse debate.

Lüdke (2009), como assinalado no tópico anterior, alerta para a inadequação do conceito de pesquisa acadêmica em relação às preocupações que movem os investimentos em pesquisa realizados por docentes dessa etapa da escolarização básica. Este entendimento, ao mesmo tempo em que nos convoca a debater sobre o conceito de pesquisa ora predominante, também sinaliza, de certo modo, na direção apontada por André (2008). A formação em pesquisa durante a formação inicial deve propiciar ao professor condições favoráveis para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que lhe assegura domínios conceituais e procedimentais para investigar questões da prática, permitindo-lhe proceder, por meio de suas investigações, a revisões no seu pensamento e modo de agir.

A falta de um consenso sobre “o que conta como pesquisa” para o professor da Educação Básica nos parece ser o ponto crucial desse debate. Mesmo entendendo, com Demo (2002), que “pesquisa não é qualquer coisa”, o fato é que ainda não elaboramos um modo de validação e reconhecimento do conhecimento produzido pelo professor da escola básica sobre seu trabalho. O que é preciso fazer, então, para que a pesquisa desenvolvida por esses docentes seja reconhecida? Para Lüdke (2009, p. 25), faz-se necessária a ampliação do “[...] conceito de pesquisa empregado tradicionalmente pela academia”. André (2008), por sua vez, argumenta que, para o professor ser pesquisador da sua prática, é preciso considerar também alguns requisitos, entre os quais

[...] haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (p. 60)

O panorama refletido pela autora nos provoca a intensificar a reflexão sobre o tema que, entre controvérsias e convergências, ainda se exhibe com um campo movediço. Parece-nos ser consenso a necessidade de assegurar condições e recursos ao professor para que ele possa desenvolver tanto um repertório de saberes sobre pesquisa (dispor de conhecimento sobre) quanto a capacidade de mobilizá-los em sua atuação profissional, seja no âmbito da sala de aula, seja na assunção de uma atitude problematizadora e transformadora diante do trabalho e de suas lutas sociais.

Assim, ressaltamos como central, fazendo coro com André (2008), a necessidade de uma “formação adequada”, ponto de convergência entre aqueles que defendem a pesquisa como importante na formação docente.

Entendemos a pesquisa como um conhecimento necessário à profissionalidade do professor. O que é mesmo, entretanto, deter o conhecimento em pesquisa? O que os professores polivalentes precisam saber sobre pesquisa?

Com arrimo em Demo (2002), é possível encontrar algumas pistas para essa indagação. Segundo o autor, os professores precisam, de antemão, entender que pesquisa não é “coisa especial, de gente especial” (p. 12); precisam-se sentir capazes de realizar pesquisa, necessitam se achar pesquisadores. Também devem compreender a pesquisa como uma atitude cotidiana intimamente ligada ao ato de educar, enxergar a pesquisa dentro da sala de aula, revestida como princípio educativo (DEMO, 2002). Nesse sentido, o autor destaca cinco desafios para que a pesquisa seja assumida pelo professor da Educação Básica como um componente de sua profissionalidade:

- 1 *(Re)construir projeto pedagógico próprio*: Capacidade do professor elaborar e reelaborar, num processo contínuo, a sua proposta pedagógica pessoal movido sempre pelo “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2002, p. 39), marca da sua autonomia e capacidade de elaboração própria. A partir do projeto pessoal de cada professor se poderá pensar numa construção coletiva da proposta pedagógica da escola.
- 2 *(Re)construir textos científicos próprios*: para que o professor possa avançar no “questionamento reconstrutivo” precisa saber elaborar textos “[...] dotados de marca científica [...]” (DEMO, 2002 p.41). Para isso é necessário, primeiro, escolher um tema de sua preferência e atualizar-se sobre ele; segundo, concentrar esforços no sentido de buscar todas as possibilidades de aprofundamento sobre o tema; terceiro, pesquisar sobre o tema e iniciar sua “elaboração própria” e, por último, é importante haver a “teorização das práticas”, o que significa a reinvenção da própria prática a partir do questionamento crítico sobre a mesma.
- 3 *(Re)fazer material didático próprio*: necessidade do professor construir seu material próprio específico ao seu contexto de atuação profissional. O material didático existente na escola tem como finalidade provocar o questionamento, a curiosidade, a reconstrução.

- 4 *Inovar a prática didática*: Fugir do ensino baseado na instrução, no treinamento, que impossibilitam ao aluno a (re)construção do conhecimento. Na educação reconstrutiva a “qualidade política” deve se sobressair à “qualidade normal”. Ao aluno não basta apenas deter conhecimentos das disciplinas, mas principalmente devem saber o significado destes para sua vida, como irão ajudá-lo a interpretar e interferir no mundo em que vivem.
- 5 *Recuperar constantemente a competência*: através dos cursos longos de formação (80 horas) o professor desenvolverá a competência de saber: pesquisa, elaborar projeto pedagógico próprio, utilizar a crítica para reconstruir sua prática, buscar atualizar-se permanentemente, utilizar equipamentos tecnológicos modernos, entre outros.

Estes elementos, nem suficientes nem conclusivos, traduzem alguns indicadores da adoção da pesquisa como atitude cotidiana por parte do professor que a compreende como componente fundamental ao seu desenvolvimento e prática profissional. Por esta razão, consideramos, neste estudo, como um referencial na identificação dos saberes e práticas em pesquisa consolidados pelos docentes dos AIEF.

Antes, porém, de adentrarmos o campo de atuação profissional das quatro professoras dos AIEF participantes deste estudo consideramos necessário explicitar suas compreensões sobre pesquisa, ponto de análise do próximo tópico.

4.3 Concepções de pesquisa de professoras dos AIEF

Entendemos que os saberes e as práticas de pesquisas dos professores são revestidas de subjetividade. Os saberes e vivências em pesquisa obtidos durante a formação somam-se e concedem ao professor os elementos necessários para a elaboração de um entendimento particular sobre pesquisa. Esse modo próprio de conceber a pesquisa orienta o seu fazer sobre esta atividade. Nesse meio, movem-se outros saberes, outras competências e desafios necessários para o desenvolvimento dessa prática.

Assim supondo, de saída, faz-se necessária uma aproximação as professoras dos AIEF que colaboram conosco na realização dessa investigação. Quais experiências compõem seus percursos como profissional docente desse segmento da Educação Básica? Em que faixa etária se encontram? Há quanto tempo

exercem o magistério? Enfim, quem são essas professoras? Exibimos a seguir elementos que permitem compor um retrato dessas profissionais.

4.3.1 As professoras dos AIEF – conhecendo mulheres que ensinam

Fortaleza, capital do Ceará, está situada no Nordeste brasileiro. Esta cidade, possuidora de belezas naturais conhecidas mundialmente, também é palco de muitos contrastes. Convivem, de um lado, grandes investimentos na área industrial e comercial, possuindo o sétimo maior poder de compra do País; de outro, evidências contundentes da concentração de renda, da pobreza de segmento expressivo da população e de grandes desafios educacionais.

É nesse campo social macro que vivem as professoras envolvidas neste estudo, as quais atuam em duas escolas públicas municipais, identificadas como ESCOLA A e ESCOLA B. Estas unidades de ensino foram selecionadas, com base na indicação de informantes-chave da Secretaria Municipal de Educação (SME), por terem sido identificadas como portadoras de estrutura e condições materiais privilegiadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor.

A Escola A, em 2011, matriculou 429 alunos, sendo 318 distribuídos nas turmas de 1º ao 5º ano e 77 na educação infantil. Pertencia à rede particular de ensino e foi doada ao Município em 1988, localizando-se em um bairro bastante movimentado. Funcionando em casa adaptada e, embora tenha sido recomendada pela SME como dispondo de estrutura física e condições materiais privilegiadas, constatamos que os espaços são insuficientes, o que impossibilita o funcionamento, entre outras coisas, de um laboratório de informática, ficando os computadores distribuídos na biblioteca e na sala da direção.

A estrutura física da Escola A é constituída de uma biblioteca, uma sala de professor, uma secretaria, uma sala de coordenação pedagógica (adaptada), uma sala da direção, uma cantina, um pátio, oito salas de aulas, um escovódromo e cinco banheiros. As salas de aulas são pequenas e quase não existe espaço para circulação. A estrutura da casa é antiga e envelhecida, porém, seus espaços são limpos e organizados.

A Escola B, por sua vez, está localizada em bairro periférico de Fortaleza e, assim como a Escola A, pertencia à rede particular de ensino, passando a fazer parte da rede pública municipal no ano de 2001. A escola dispõe de um espaço amplo, agradável, organizado, sempre muito limpo, e foi beneficiada com o programa Um

Computador por Aluno – UCA²⁹, do Governo federal. Em 2011 matriculou 117 alunos na educação infantil e 335 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à estrutura física, dispõe de doze salas de aulas amplas, com mobiliário novo e climatizadas, um laboratório de informática bem equipado e climatizado, um laboratório de experiências musicais climatizado, uma biblioteca, sala do professor, uma sala da coordenação climatizada, uma sala da direção climatizada, um refeitório, uma cantina, um pátio, um depósito, seis banheiros e uma secretaria climatizada. A descrição evidencia um espaço físico com estrutura boa, portanto, com melhores condições de trabalho para o professor.

Quem são as professoras envolvidas na investigação e que atuam nessas escolas? São docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), egressas do curso de Pedagogia. Todas, portanto, possuem formação superior, desenvolvem atuação multidisciplinar no contexto de sala de aula, micro-contexto por nós identificado como propício para a mobilização dos saberes sobre pesquisa integrados à prática de ensino.

A primeira professora a aceitar participar da pesquisa recebe nesse estudo o pseudônimo de Esmeralda. Tem 48 anos, iniciou o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em São Luís, vindo a concluir na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Fortaleza num curso com duração de dois anos. Fez especialização em Administração Escolar, também cursado na UVA, exerce a docência há dez anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas traz uma vasta experiência na educação, trilhada desde os 17 anos. Segundo nos conta,

[...] quando eu comecei, foi de uma maneira assim bem interessante: eu ia deixar meu irmão menor na escola, era uma escola religiosa da congregação Josefina, e sempre quando eu ia deixá-lo eu pedia a professora dele, “olha quando tiver uma vaga de professor aqui, me fale porque eu tenho muito interesse”. Mas não dizia que era pra mim, porque até então eu não estava nem com o ensino médio terminado, porque primeiro tinha que fazer científico, aquela coisa! E aí, surgiu uma vaga. Elas ligaram lá pra casa, lembraram que tinha uma irmã do José Maria que

²⁹ Instituído em 2010 pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) é uma iniciativa da Presidência da República coordenada em conjunto com o Ministério da Educação e tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais (BRASIL, 2010).

sempre pedia uma vaga. Mas elas pensaram que eu tinha uma irmã professora. Então elas ligaram e pediram para falar com a irmã do aluno Zé Maria, que tinha uma irmã que era professora. Só que eu disse: “não, sou eu mesmo!”; e elas falaram: “ah! você é professora?; eu respondi “eu não sou! Eu quero ser! E se vocês quiserem conversar comigo e confiar no meu trabalho!” Aí fui à escola, a diretora conversou comigo, falou que eu não tinha formação, não tinha o pedagógico. Mas eu disse que tinha uma salinha que dava aulas de reforço em casa – nessa época eu estava terminando o ensino médio, me preparando para fazer medicina porque meu pai queria que eu fosse médica pediátrica- mas, que não tinha experiência com sala de aula e se ela quisesse confiar no meu trabalho. Então, -isso foi na década de 79-80- ela perguntou se eu teria condições de assumir uma sala de aula por três meses, a professora estava saindo de licença, eu aceitei. (Entrevista - Professora Esmeralda, 2011)

A partir daí, iniciou carreira como professora, movida pelo amor à educação e com o impasse do desejo do pai para que ela se tornasse médica. Ainda não tinha a formação adequada, que, de acordo com seu relato, não era

[...] pedagógico. [...] O antigo Normal era o pedagógico. [...] no pedagógico você via a verdadeira didática. Era lá que lhes ensinavam, e realmente lhe ensinavam a verdadeira didática, não era aquela parte só teórica como na faculdade. Você realmente aprendia a ser um professor, eles te profissionalizavam. [...] nós tínhamos a Escola Normal que preparava os professores. (Entrevista - Professora Esmeralda – Escola A).

A professora enfatiza, em seu depoimento, a importância do curso Normal, na época, para a preparação daqueles que iriam ingressar no magistério, que, segundo ela, era o único curso que realmente preparava para o desempenho das funções docentes. E, longe de ser um saudosismo, também resta a crítica com relação aos cursos, de licenciatura e pedagogia, que atualmente são responsáveis por essa formação e que, talvez, não estejam conseguindo preparar adequadamente o professor, “ensinar a ser professor”.

Esmeralda só veio conquistar a formação para atuar no magistério, algum tempo depois e fora da realidade de uma Escola Normal, como informado em parágrafo anterior.

Atuou por muitos anos na rede privada de ensino, tendo passagem por vários colégios tradicionais de renome, a maioria religiosos. A gravidez de seu primeiro

e único filho, porém, a fez deixar a sala de aula para se dedicar aos afazeres de mãe. Apaixonada pela educação, não conseguiu ficar afastada por muito tempo. Voltou a dar aulas de reforço em sua casa. Inquietava-a, no entanto, a curiosidade em conhecer a realidade de uma sala de aula da rede pública de ensino, uma vez que sua experiência como docente estava voltada para as escolas particulares. Decidiu, então, fazer concurso público para ingressar na rede pública municipal de ensino.

Dessa forma, Esmeralda deu início a uma nova fase, outro ciclo em sua profissão, passando a atuar em um contexto totalmente diferente daquele que ela conhecia. Já faz dez anos que exerce a docência na Escola A, atuando sempre nos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos observar que as práticas adquiridas na sua trajetória profissional, principalmente nos colégios religiosos, muito se expressa no seu fazer docente, a exemplo da sua postura em sala de aula, a forma rígida como se dirige aos alunos quando precisa chamar a atenção por algum malfeito, é repreensiva quando a situação exige. É uma professora que tem domínio de classe, demonstrou conhecimento daquilo que se propunha a ensinar, dá espaço para que os alunos demonstrem seus conhecimentos prévios acerca do assunto estudado. Trabalha com uma turma de 3º ano composta por 22 alunos em uma sala com espaço limitado: as carteiras são organizadas em filas e quase não se tem espaço para circulação. O livro didático é o principal recurso utilizado pela professora e os alunos desenvolvem as atividades sempre individualmente.

Percebemos que Esmeralda é sempre requisitada pela gestão para ajudar a tomar algumas decisões de ordem pedagógica e burocrática. No turno oposto ao da aula, desempenha função ativa como presidente do Conselho Escolar.

Jade, colega de trabalho de Esmeralda, tem 40 anos, é pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e especialista em Psicomotricidade e Psicopedagogia Clínica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Deu início à carreira profissional como docente na rede privada de ensino, onde atua há 15 anos em um colégio conceituado. Na rede pública, tem 11 anos de atuação, já passou por cinco escolas, sendo que na atual está há pouco mais de um ano. Essa mudança de escola se justifica pelo fato de Jade sempre procurar trabalhar próximo a sua residência. Leciona pela manhã na escola particular e à tarde na Escola A, em uma turma de 1º ano, composta por 22 alunos na faixa etária de seis a sete anos e uma aluna com síndrome de Down, que tem nove anos.

A sala de aula assemelha-se a um corredor comprido e estreito. As carteiras estão organizadas em duas filas - uma de cada lado da sala - ficando no meio um pequeno espaço para circulação; o quadro está localizado no final da sala e o birô da professora no início. A turma é sempre barulhenta e levanta-se das carteiras com muita frequência; a professora é muito tranquila, carinhosa com as crianças e usa sempre um tom de voz ameno para chamar a atenção delas.

Jade, quase sempre, trabalha com o material do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC³⁰, embora os alunos não consigam desenvolver - em muitos casos, nem com a ajuda de outro - sozinhos as atividades propostas.

A primeira professora da ESCOLA B a aceitar colaborar com nossa pesquisa foi identificada como Rubi. É pedagoga pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), com especialização em Matemática. Constituiu sua carreira docente atuando em pequenas escolas particulares e, posteriormente, na rede pública estadual e municipal, somando 15 anos de atuação. Há oito anos atua na Escola B como professora efetiva em regime integral, em turmas de 2º ano do ensino fundamental. No exercício de sua prática, o livro didático constitui-se como o principal instrumento de ensino, ficando as atividades muito limitadas aos livros de Matemática e Português, disciplinas priorizadas por conta do PAIC. Sua preocupação com a aprendizagem dos alunos está muito condicionada ao processo de leitura e escrita deles.

Muito organizada, Rubi consegue manter a ordem e a disciplina na sala, sem precisar alterar voz ou agir de forma grosseira com os alunos, embora também não expresse relação afetiva com eles. A prática da professora é permeada por uma didática que considera o saber do aluno como ponto de partida para o desenrolar da aula. As carteiras são dispostas em duas filas em forma de meia-lua; os cartazes, textos e varal de livros da literatura infantil organizados nas paredes da sala faz com que esse espaço se configure em um ambiente propício à leitura. A professora propõe atividades dinâmicas que fazem os alunos se interessarem mais pela aula; utiliza som durante as atividades e o trabalho em equipe faz parte da rotina escolar.

A professora Pérola, também da ESCOLA B, tem 40 anos, é pedagoga formada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), não possui especialização e atua em turmas de 3º ano em tempo integral.

³⁰ Programa instituído pelo Governo Estadual do Ceará com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores da educação infantil, 1º e 2º ano, oferecendo subsídios para que tenham êxito no processo de alfabetização das crianças que frequentam esses níveis de ensino.

Iniciou a carreira docente aos 14 anos em escola particular, atuando na educação infantil. Foram mais de 17 anos trabalhando em escolas particulares, sendo a maior parte do tempo dedicada aos anos iniciais do ensino fundamental. Deixou a rede privada para assumir sala de aula em escolas públicas como professora substituta e, como efetiva, tem pouco mais de um ano.

Pérola trabalha em uma sala ampla que acolhe confortavelmente seus 18 alunos; nas paredes, produções da turma sempre dispostas de forma organizada. Estimula a participação dos alunos na aula, fazendo perguntas sobre o assunto e solicitando exemplos que justifiquem suas respostas. O livro didático está sempre presente em suas aulas, embora utilize outros recursos, como vídeos, experimentos, atividades xerografadas, leituras, produção de textos, cartas etc.

Estas quatro mulheres, diante do ofício do professor atual, vivenciam a desvalorização profissional que pesa sobre sua imagem e autoestima, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pelo sucesso escolar de seus alunos no sentido de superar as expectativas sociais que lhes são impostas. Cada uma, de forma peculiar, construiu no dia a dia, ao longo dos anos em que exercem a docência, modos de vencer essas contradições tão presentes em sua profissão.

A formação em nível superior, em particular no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, faz pressupor que se trata de um grupo de professoras com formação em pesquisa. Vejamos como elas compreendem o que é pesquisa.

4.3.2 As professoras dos AIEF em face da pesquisa – composição de um mapa

Qual a concepção de pesquisa das quatro professoras envolvidas neste estudo? O que têm a dizer sobre esse tema? Qual o lugar da pesquisa na vida profissional dessas mulheres?

Os relatos das professoras associam a pesquisa à descoberta de novos conhecimentos ou ao aprofundamento de conhecimentos já existentes. A acepção de pesquisa acadêmica está intensivamente nesse entendimento, não sendo manifestos elementos que a associem à elaboração de conhecimentos sobre o trabalho na escola, a profissão, conforme podemos constatar nos relatos seguintes.

A gente nunca é detentor do saber, mas a partir do momento que se aprofunda, é aprofundar mesmo porque o conhecimento não pode ser só aquilo, aquele básico, tem que realmente se aprofundar. Para mim a pesquisa é a questão da investigação, é você ter um assunto que te

interessa pra você investigar; é ser curioso. É investigar, ir fundo no que realmente você quer saber, se aprofundar em determinados conhecimentos (Entrevista - Professora Esmeralda, 2011).

Pesquisar é tentar descobrir ou aumentar o conhecimento sobre alguma coisa [...] que você já conhece ou quer conhecer. Para mim, pesquisar é isso, aprofundar conhecimento (Entrevista - Professora Jade, 2011).

Acho que é tirar uma amostra de algo, de uma situação, de um problema para ver a aceitação no comércio ou para identificar algo que possa melhorar. Pesquisar é um estudo, um aprofundamento (Entrevista - Professora Rubi, 2011).

É quando você pega um assunto, e você vai focar em alguma coisa. Você pode fazer uma pesquisa acadêmica, e aí você vai pegar um objeto de estudo e vai pesquisar sobre aquilo ali, né? E você vê se aquela sua pesquisa vai influenciar em alguma coisa. Acho que pesquisa é isso, é você tomar um assunto e pesquisar (Entrevista - Professora Pérola, 2011). (Grifos nossos).

A curiosidade presente no conceito de pesquisa trazido pela professora Esmeralda, no entendimento de Paulo Freire (2000), move o professor a inserir-se, constantemente, no processo de busca, fazendo com que ele aprenda e ensine. Dela resulta um saber que precisa ser comunicado, anunciado. Nessa mesma linha de pensamento, Stenhouse (2007) acentua a pesquisa como indagação, e, como tal, ela está baseada na curiosidade e no desejo de compreender.

Demo (1990) entende que a pesquisa não se resume apenas à busca de conhecimentos, de modo igual, ela deve ser entendida como “atitude política”. Não basta apenas buscar conhecimento. Faz-se necessário o confronto entre o que se conhecia antes e o que se descobriu novo; também é preciso o posicionamento crítico, questionamento reconstrutivo (DEMO, 2002) ante a descoberta para que, assim, ela se torne instrumento de emancipação.

Ações como criticar, inovar, criar e questionar não constam nos posicionamentos dos sujeitos em relação à pesquisa. Prevalece o descobrimento ou aprofundamento do saber de algo que intenta conhecer. Para que conhecer? Faz-se mister divulgar o saber descoberto (FREIRE, 2000), reconstruir conhecimento (DEMO, 2002). Para as professoras Esmeralda e Jade, porém, prevalece uma visão de

pesquisa como ato isolado, onde a busca por algo tem como ponto de partida e chegada uma necessidade individual.

Para a professora Rubi, a pesquisa está para medir até que ponto determinada situação ou produto é aceito ou não pelas pessoas, melhora ou não uma condição. Uma acepção que coloca a pesquisa a favor do coletivo, mas que atribui a ela um sentido bastante pragmático. Ao assim entender a pesquisa, a professora se afasta dessa ação por, implicitamente, designá-la a pessoas “especiais”.

Posicionamento bastante parecido foi manifestado pela professora Pérola, que situou a pesquisa como algo próprio da academia e, nesse sentido, se exclui desse processo. Diferentemente de Rubi, define pesquisa, trazendo-a para a educação, mesmo que afastando-a do campo de atuação do professor da Educação Básica.

Os conceitos elaborados pelas professoras ainda não expressam uma compreensão da pesquisa como componente necessário às práticas que desenvolvem e, menos ainda, como importante para o exercício da reflexão sobre esse fazer docente; contudo, essas percepções vão aparecendo, mesmo que implicitamente, à medida que relatam as experiências vivenciadas.

Ainda vivemos, de forma muito intensa, uma cultura enraizada na educação brasileira, que privilegia o *status* acadêmico da pesquisa. Essa forma de entender a pesquisa está fortemente marcada pelas experiências (conceituais e práticas) da formação inicial, sendo, por vezes, reforçada pela formação continuada. Acreditamos que as compreensões sobre pesquisa insinuadas pelas quatro professoras é fruto desses contextos. Ainda se sobressai o “figurino acadêmico” que, como assinalado noutro momento, não acolhe questões relacionadas à prática cotidiana das escolas (LÜDKE, 2006).

Quando questionamos as professoras sobre o conceito de pesquisador, as respostas não se distanciaram muito das acepções atribuídas à pesquisa. Os sentidos que dão para pesquisador tem relação com aquilo que acreditam que seja pesquisa. A professora Esmeralda, que foi enfática ao dizer que pesquisa era aprofundar, investigar conhecimento, definiu pesquisador como sendo “[...] aquele que realmente vive a pesquisa; vive da pesquisa. Ele tá ali pesquisando: um cientista, ele tá ali pesquisando, procurando, lendo”. Por assim entender, Esmeralda não se considera uma pesquisadora, pois,

[...] caso fosse uma pesquisadora, estava ali constantemente atuando na pesquisa, procurando. Mas acho a pesquisa importantíssima, não sou uma pesquisadora, mas trabalho a pesquisa. Para eu ser uma pesquisadora, precisaria de mais tempo pra viver estudando, pesquisando, correndo atrás. Pra mim o pesquisador tem que se envolver, tem que está dedicado aquilo. (Entrevista- Professora Esmeralda, 2011)

O posicionamento da professora mostra que ela não se reconhece como pesquisadora. Esmeralda insinua adotar a pesquisa como estratégia de trabalho na sala de aula; embora assim afirme, distingue ser pesquisador do ser professor.

A professora Pérola, por motivos distintos daqueles defendidos pela professora Esmeralda, também não se considera pesquisadora, porém, ela aproxima o conceito de pesquisador das práticas que um professor desenvolve para enfrentar os desafios de seu cotidiano de trabalho. Em suas palavras,

[...] um pesquisador quando percebe que um aluno não está bem, que ele não está aprendendo, se questiona sobre isso e vai pesquisar sobre o porquê disso, o que está acontecendo; recorre a família para entender as causas do problema e busca em outros meios [...] formas para poder agir com aquele aluno, para conseguir fazer com que ele aprenda [...]. Muitas vezes a gente deixa de fazer isso porque a gente não tem tempo (Entrevista- Professora Pérola, 2011). (Grifos nossos).

A posição da professora Pérola se alinha àquela postulada por André (2008), ao ressaltar a importância do espírito investigativo na formação e prática docentes. A frase em destaque também realça uma das restrições que dificultam o desenvolvimento da pesquisa como atitude cotidiana por parte do professor. Por outro lado, sublinham o não reconhecimento por parte da própria professora como pesquisadora que, se justificado pela falta de tempo, é agravado pela compreensão de que para ser pesquisadora é preciso “[...] ter muita leitura [e] às vezes até por acomodação (...) eu acho que não sou uma pesquisadora, não me considero”. Fica subentendido que, para ela; é possível ser professor pesquisador na escola básica, desde que, para isso, se tenham tempo e disposição, posicionamento que entra em contradição com seu conceito de pesquisa que situa esta ação no campo da Universidade. Para nós, essa confusão ou insegurança demonstra a fragilidade e a incipiência da formação em pesquisa que ela obteve.

Diferentemente das professoras Esmeralda e Pérola, as professoras Jade e Rubi se consideram pesquisadoras, conforme denotam seus relatos:

Eu acho que todo professor é [pesquisador]. Eu, principalmente em ciências, que é a área que eu gosto mais de atuar e estou sempre pesquisando na internet as dúvidas dos alunos, trazendo novidades para eles (Entrevista - Professora Jade, 2011).

[...] pesquisei muito assim a criança, a aprendizagem da criança. Nessa parte da educação eu me considero uma pesquisadora, não como uma das mais exemplares, mas para fazer o que eu posso tenho que pesquisar (Entrevista - Professora Rubi, 2011). (Grifos nossos).

Pesquisa aparece nos depoimentos das professoras como algo trivial, associado à preparação das aulas, à atualização de conhecimentos, à busca de informações, evidenciando uma compreensão reducionista do conceito de pesquisa. Nota-se, portanto, que os posicionamentos ressaltam uma situação de ambivalência: as professoras se assumem como pesquisadoras, mas, em seguida, evidenciam que a pesquisa se faz presente apenas em algumas situações da vida profissional. Também é fácil observar uma mudança na posição da professora Rubi, pois, anteriormente, definiu a pesquisa como algo longe de seu alcance, mas agora se expressa como “pesquisadora” dentro de sua profissão.

Com relação ao conceito de pesquisador, a professora Jade o define como um descobridor, como alguém que está sempre descobrindo alguma coisa; conceito admitido pela professora Rubi, ao salientar que o pesquisador deve “[...] estar sempre buscando algo novo, está sempre atrás de novos conhecimentos. [...] Pesquisar para melhorar a vida das pessoas”.

Cunha; Prado (2007) admitem como condições essenciais para que o professor se constitua pesquisador, entre outras, que ele produza conhecimentos, organize informações, questione, registre suas reflexões, além de manter diálogo constante com “[...] autores e colegas, estabelecendo uma parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho e em uma compreensão crítica de seu modo de produção” (p. 278).

Pelas observações realizadas no cotidiano de trabalho das professoras esses elementos ainda não perfazem a prática de pesquisa realizada pelas docentes, mas são para nós instigadores sobre as possibilidades que elas teriam de desenvolver essa atividade, caso não fossem suas limitações, tanto as relacionadas aos seus processos formativos, quanto aquelas impostas pelas próprias condições de trabalho.

O próximo tópico, indagador sobre os saberes em pesquisa das professoras, busca a relação entre estes e a formação - inicial e continuada - por elas vivenciadas.

4.3.3 Interface dos saberes em pesquisa com a formação vivenciada

As experiências em pesquisa vivenciadas pelas nossas professoras durante os processos formativos, de um modo geral, convergiram para a compreensão da pesquisa como elemento de mediação importante para seu aperfeiçoamento profissional.

Pelos depoimentos, constatamos que os currículos que permearam a formação inicial das professoras Jade, Pérola e Rubi acolhiam poucos componentes relacionados à pesquisa, sempre ofertados ao final do curso, principalmente como base orientadora para a elaboração da monografia. Foram mencionadas por elas as disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Científica, Estatística, Pesquisa I e II e Monografia I e II. Em contrapartida, a professora Esmeralda relatou que, além da disciplina Pesquisa Científica, todas as outras pertencentes ao campo da Didática, a exemplo de Didática das Ciências, possibilitaram experiências em pesquisa ao longo do curso.

Ressaltamos que as professoras Esmeralda e Rubi cursaram Pedagogia na mesma Universidade, embora em tempos diferentes: a primeira fez o curso assim que a Universidade chegou a Fortaleza. Acredita que foi no ano de 1998 ou 1999; e a segunda algum tempo depois, mais precisamente no ano de 2001. O fato é que as experiências em pesquisa vivenciada pelas duas, numa mesma universidade, se expressam de modo diferenciado. Enquanto Esmeralda relata que realizou diversas pesquisas, se aprofundou em vários temas, tanto de seu interesse quanto para realizar seminários e trabalhos de campo para fazer a monografia, Rubi não foi muito enfática nesse sentido. Esta relatou que as disciplinas ligadas à pesquisa foram Metodologia do Trabalho Científico e Estatística, e assim resumiu essa experiência:

Nós fizemos um trabalho de estatística, eu não me lembro bem, só sei que nós fizemos um trabalho de estatística, no próprio estágio! Nós tivemos que pesquisar, [sobre o] porque que a criança tem defasagem. Nós fizemos também uma pesquisa sobre a evasão escolar – eu acho que isso é considerado pesquisa! (Entrevista - Professora Rubi, 2011)

O que podemos constatar com isso? Como explicar duas experiências tão distintas em um mesmo curso, dentro da mesma Universidade? Cremos que uma

arguição mais profunda sobre essa problemática foge às possibilidades deste estudo, porém, talvez, o fato de a professora Esmeralda ter iniciado sua formação em uma Universidade que acenava um “futuro promissor”, ter “professores excelentes”, associada à própria vontade, como aluna, de querer “buscar, se aprofundar nos conhecimentos e não ficar na superficialidade das coisas”, (Entrevista - Professora Esmeralda, 2011), tenha feito a diferença nesse momento.

Os relatos das vivências em pesquisa das professoras Jade e Pérola, assim como Rubi, mostram que essas experiências aconteceram em momentos pontuais, condicionados às atividades de conclusão do curso, conforme podemos verificar na reprodução das falas.

[...] nessa cadeira de Pesquisa Científica, você escolhia um tema; o meu era metodologia do trabalho, aí eu ia pesquisar sobre isso e fazer um trabalho sobre isso. Então você fazia pesquisa (Entrevista - Professora Jade, 2011).

Quando a gente foi fazer o projeto de pesquisa, a gente tinha que fazer uma pesquisa e eu fiz uma pesquisa sobre avaliação, foi até na escola que eu trabalhava, a gente fez um estudo de caso, fizemos entrevistas com os alunos e com os professores e, a partir dali, formou um trabalho sobre avaliação, [...] Era o primeiro passo para fazer a monografia, que é no sexto semestre, a gente faz o projeto de pesquisa e no final a gente faz a monografia, essa foi a minha experiência de pesquisa, foi um estudo de caso (Entrevista - Professora Pérola, 2011).

Podemos perceber que, nessas experiências, não houve a preparação das professoras para mobilizar saberes sobre pesquisa em sua prática profissional, seja para orientar a realização de um trabalho proposto pelo aluno, seja para promover o desenvolvimento de habilidades investigativas, como observar, formular hipóteses, organizar dados, buscar informações etc. São habilidades que, no nosso entendimento, o investigador precisa ter e, se espera que a escola fomente na criança desde a educação infantil. A presença da pesquisa de forma “peregrina” e “artificial” (DEMO, 2002) na formação inicial das professoras não permitiu que elas compreendessem a pesquisa como atividade pertinente ao processo educativo, ao fazer docente.

Com efeito, os modelos de formação vivenciados pelas professoras estão pautados na racionalidade técnica, na qual a

[...] prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 21).

As experiências em pesquisa vivenciadas pelas quatro professoras nos parece terem tido como pano de fundo o “paradigma processo-produto” (GOMEZ, 1997), realidade que impediu uma formação profissional que acolhesse a pesquisa como parte vital desse processo.

Ainda percebemos que a presença da pesquisa na formação dessas docentes como momento prático dos cursos, relegada ao final do processo, evidencia a segregação entre teoria e prática. Quanto a esse ponto, Schön (1997, p.91) argumenta que,

Na formação de professores as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practium* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo. Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practium* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios das ciências aplicadas.

Corroborando a ponderação de Schön (1997), entendemos que o modelo de formação de professor, regido por uma lógica disciplinar, no qual dominar conteúdos - desvinculados desde o princípio da prática - para depois aplicá-los, torna-se inadequado no campo de atuação profissional docente. Prova disso são os relatos que as professoras participantes deste estudo trazem sobre as vivências que tiveram sobre pesquisa na formação. Estes foram momentos contingentes, vinculados ao trabalho de conclusão do curso, não contribuindo, assim, para a compreensão da pesquisa como elemento que pode ser a base do ensino, em todos os níveis.

Na nossa percepção, para a pesquisa se tornar um elemento que possibilite a formação de um professor questionador de uma prática reflexiva, crítico, criativo, autônomo e, principalmente, para que ela se torne intrínseca ao seu fazer docente, faz-se necessário que o professor tenha vivenciado, em sua formação, a pesquisa como princípio educativo com sua sofisticação técnica e o cultivo acadêmico devido, processo que deve ser consorciado à prática educativa como objeto de estudo.

A referência à importância da pesquisa na formação do docente da Educação Básica aparece como aspecto comum nos depoimentos das professoras do AIEF que acompanhamos. Diferentes argumentos são utilizados por esse posicionamento: Esmeralda considera importante que a “[...] pesquisa esteja presente

durante todo processo, que o professor se insira no mundo da pesquisa [...]”; para Jade, o professor que não pesquisa é um professor limitado; Rubi lamenta que em sua formação inicial essa parte não tenha sido bem trabalhada, visto que “[...] não foram feitas muitas pesquisas. Logo, foi um curso rápido [com] duração de dois anos [...]”; e por fim, Pérola acredita que o “[...] professor deve estar em constante pesquisa [...] porque no mundo de hoje não cabe mais um professor sem conhecimento e conhecimento [se adquire] através da pesquisa”.

Embora as quatro professoras afirmem a relevância da formação em pesquisa para o professor adquirir conhecimentos, em nenhum momento se identificaram referências acerca de sua contribuição para atuação profissional. Este fato nos incita a inferir que predomina entre as professoras colaboradoras dessa investigação uma visão mitificadora da pesquisa, conforme adverte Demo (1990): uma atividade para poucos, para pessoas especiais.

As experiências de formação em pesquisa vivenciadas pelas quatro professoras podem ser caracterizadas como descontínuas e desvinculadas das práticas que desenvolvem. Em algumas destas vivências, a finalidade foi fazer com que elas desenvolvessem uma competência técnica, uma habilidade para realizar determinada atividade (fazer um resumo, um trabalho acadêmico, organizar referências conforme as normas técnicas etc.). As experiências em pesquisa ensejadas foram restritas às investigações realizadas sobre um determinado tema para elaboração da monografia, no caso das especializações.

É claro que esses são saberes necessários e importantes à formação em pesquisa. A crítica destina-se menos ao conteúdo e mais à finalidade de tais experiências de pesquisa, pois, nos registros efetuados pelas professoras, não foram identificadas elementos (conceituais ou práticos) de associação de tais saberes à melhoria e aperfeiçoamento do fazer docente.

Processos de formação que não assumam o fenômeno educativo como objeto de estudo e investigação, longe estão de uma formação que compreenda a pesquisa como um componente fundamental para que o professor possa, além de exercer uma reflexão contínua sobre a sua prática, também incorporar a pesquisa como parte do seu desenvolvimento profissional, do seu constituir-se professor. Parecem-nos irrefutáveis a importância e a necessidade de que a pesquisa se constitua como componente de repertório de saberes profissionais ao exercício da docência, tema sobre o qual nos detemos a seguir.

5 AS PROFESSORAS DOS AIEF E SEUS SABERES SOBRE PESQUISA: ENTRE OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PROFISSIONAL

*“[...] E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]”*

A formação de professores como tema de política educacional no Brasil tem uma gênese marcada por omissões e ambiguidades. Este traço histórico responde certamente pela distinção entre professores com formação específica em uma dada área de conhecimento e professores sem esse domínio. Estamos nos referindo à distinção na formação destinada para professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano, hoje); aqueles concebidos como especialistas e estes como polivalentes.

Na base dessa diferenciação reside a ideia das primeiras letras, o pressuposto de que, por saber ler, escrever e contar, o professor detém conhecimentos suficientes para promover a aprendizagem de novos aprendizes. Esta diferenciação, conforme adverte Mello (2001), “teve na educação brasileira um sentido burocrático-corporativo”. A autora acrescenta, ainda, que “pedagogicamente não há nenhuma sustentação consistente” para essa divisão. Com efeito, no plano político, este ordenamento reflete a disputa entre projetos sociais distintos, o que, na prática, se manifesta no delineamento de dois caminhos para a formação docente: o de nível médio (curso normal) e o superior. O primeiro é caracterizado como espaço de atuação, predominante, de mulheres; o segundo é marcado tanto pela presença masculina quanto pela elitização da educação. Esta gênese, entretanto, não impediu que em meados do século XX a formação docente para o primeiro segmento do Ensino Fundamental também fosse realizada em nível superior, embora até o presente momento essa segmentação entre polivalência e especialidades se mantenha (MELLO, 2001).

Inúmeros autores que discutem esse aspecto argumentam não haver sustentabilidade para essa segmentação. Pimenta; Anastasiou (2002, p. 71) advertem: “ninguém ensina o que não sabe”. As autoras fazem alerta para afirmar a necessidade e a centralidade, nos processos de formação de professores, dos “saberes das áreas

de conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002 p.71). A posição de Mello (2000, p. 99) é ainda mais enfática:

Não é justificável que um jovem recém saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem ensinados [...]. Nem aceitável a alegação de que [...] para lecionar até a 4ª série do Ensino Fundamental o professor domine os conteúdos curriculares dessas séries apenas em nível médio, enquanto para lecionar a partir da quinta em diante do Ensino Fundamental e médio seja necessário um curso superior de 4 anos (Grifos nossos).

As autoras citadas chamam atenção para o problema em torno da formação docente polivalente, cujo processo é centrado na prática do ensino em detrimento de sua substância (conteúdo/conhecimento).

A literatura sobre os saberes profissionais do professor destacam o “saber do conhecimento”, na expressão de Pimenta (2008), ou o “saber disciplinar”, nos termos de Tardif (2008), como importantes para que o docente possa cumprir sua função social: ensinar.

Saberes disciplinares dizem respeito aos saberes sociais que compõem a formação (inicial e continuada) do professor, conforme critérios de seleção das universidades. São saberes produzidos e acumulados ao longo do tempo transformados em disciplinas (TARDIF, 2008). Na compreensão de Pimenta (2008), esses são os *saberes do conhecimento* que devem, a todo instante, ser confrontados com a realidade para que assumam importância prática na vida dos sujeitos. São os conhecimentos específicos que os graduandos, futuros professores, sabem que precisam para desenvolver suas aulas, mas lhes faltam o questionamento sobre seus significados e sua relação com os conhecimentos do mundo.

Como salienta Farias (1997, p. 39), embora os saberes disciplinares não sejam produzidos pelo professor, ele “retira daí o saber necessário ao ensino”. Esta asserção põe em evidência o fato de que, para ensinar, o professor precisa deter o conhecimento a ser ensinado.

Igualmente é necessário que o professor dos AIEF saiba ensinar ou, recorrendo às formulações acerca dos saberes docentes, que ele detenha “saberes pedagógicos”, como denomina Pimenta (2008) ou, como refere Tardif (2008), “saberes da formação profissional”.

Os *saberes da formação profissional* são aqueles transmitidos pelas instituições formadoras, destinados à “[...] formação científica e erudita dos professores” (TARDIF, 2008, p. 37), mediante os processos de formação do professor, momento em que este se confronta com as “ciências da educação”. Farias (1997, p. 38) complementa, dizendo que “[...] são saberes produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação que encontram no ensino e nos docentes objetos de estudo”. Compõem-se, nesse sentido, os saberes pedagógicos e da didática, reiventados a partir da “prática social de ensinar” (PIMENTA, 2008, p. 25). Essa prática, uma vez considerada como o “[...] ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 2008, p. 25), superando a desarticulação existente entre saberes da experiência e pedagógicos na formação docente.

A docência nos AIEF, assim como o exercício do magistério nas demais etapas da escolarização básica da educação brasileira, não prescinde do repertório de saberes profissionais característicos deste trabalho.

Essa compreensão nos incita a corroborar a argumentação de Mello (2000) acerca da inversão simétrica entre a formação desse docente e seu exercício profissional. Inversão simétrica porque, embora a formação inicial não privilegie “saberes disciplinares” (TARDIF, 2008) ou “saberes do conhecimento” (PIMENTA, 2008), sua atuação no contexto escolar requer seu domínio. Esta relação impacta de modo contundente o binômio teoria e prática no processo formativo, dificultando a contextualização entre conhecimento específico e a sua aplicação em situações reais. Ao mesmo tempo, reforça sua relevância social e pertinência para análise e compreensão de fatos da vida social, assim como para a transformação pedagógica da matéria, uma vez que, para tornar ensinável um conteúdo, o professor precisa dominá-lo conceitualmente.

Entendemos que a “relação assimétrica” entre teoria e prática, a que Mello (2000) faz alusão, produz um ensino fragmentado, com reduzida condição de articulação entre conhecimentos disciplinares e curriculares com a prática social mais ampla, sobretudo com a vida do aprendiz, associado a práticas de reprodução em detrimento da compreensão do significado e importância do conteúdo estudado.

Ainda mais grave é o significado desse processo para o papel da pesquisa na formação do professor dos AIEF, pois o destina a uma situação de distanciamento com a produção de conhecimento, com a prática da pesquisa.

Esta é uma situação paradoxal, pois a atuação profissional nos AIEF requer um domínio multidisciplinar de saberes, conforme asseverado por Brzenzinsk (2008). Trata-se de um exercício docente cuja dimensão epistemológica é marcada pela confluência e mobilização de vários saberes disciplinares. Afinal, ele precisa ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Fenômenos Biológicos, entre outros, e para isso, é necessário saber.

Parece-nos incontestável o fato de que o professor dos AIEF, mesmo não podendo ser caracterizado como um “expert” em um dado ramo do conhecimento, necessita de saberes disciplinares diversos para favorecer as aprendizagens socialmente desejáveis no discente dessa etapa da escolarização obrigatória no País. Igualmente, também, nos parece inegável que a compreensão de como ocorre o processo de construção do conhecimento é tão importante quanto dispô-lo. Estamos nos referindo à necessidade e relevância da pesquisa como conteúdo que deve compor seu repertório de conhecimento profissional. Deter saberes sobre pesquisa nos parece fundamental para que o professor possa estabelecer uma relação crítica e problematizadora com as diferentes interpretações acerca dos fenômenos naturais e sociais, bem como promover no discente processos autocriativos e emancipatórios com o conhecimento, sua produção e a prática social.

Quando mencionamos saberes sobre pesquisa, nos referimos ao conjunto de questões que performam o debate científico, desde normas técnicas, fundamentos e métodos de investigação, até experiências com pesquisa e práticas de sistematização e divulgação de seus resultados. A pesquisa, ou melhor dizendo, a formação em pesquisa, reporta-se assim às vivências (teóricas e práticas) presentes no percurso de formação profissional do professor.

Entendemos, junto com os autores referenciados neste trabalho como defensores da importância da pesquisa na formação docente, que esta atividade não se descola do ensino, configurando-se como princípio vital tanto para seu desenvolvimento profissional quanto para a promoção de sujeitos autônomos e críticos. A pesquisa, nesse sentido, mostra-se como saber imprescindível para uma docência emancipatória de sujeitos: tanto professores quanto alunos.

Esta compreensão nos fez indagar: que saberes sobre pesquisa detêm as quatro professoras envolvidas nessa investigação? Que mobilização elas fazem desses saberes em sua prática profissional? Estes questionamentos servem de mote às análises registradas no próximo tópico.

5.1 Saberes sobre pesquisa – tão perto e tão longe da profissão

As vivências relatadas pelas quatro professoras participantes deste estudo evidenciaram uma presença pobre da pesquisa como componente curricular em suas trajetórias formativas, tanto inicial quanto continuada. Segundo as professoras, a pesquisa, além de pouco explorada, não foi abordada como um componente importante para a prática profissional docente. No percurso de formação de Esmeralda, Jade, Rubi e Pérola, a pesquisa como princípio educativo não se fez presente. Mesmo reconhecendo tais lacunas, as professoras registraram terem sistematizado saberes que consideram relevantes acerca da pesquisa.

Recorremos aos depoimentos colhidos por meio da entrevista e aos registros das observações da prática docente para mapear estes saberes, com base nos quais definimos dois eixos de caracterização de seus saberes sobre pesquisa.

- a) Aspectos conceituais e técnicos sobre o processo de construção do conhecimento: privilegiam domínios conceituais e práticos relacionados aos fundamentos da pesquisa científica, a habilidades de leitura de textos científicos e de elaboração de projeto de pesquisa, de saber fazer uma referência bibliográfica, entre outros.
- b) Saberes práticos em pesquisa: eixo relacionado à transformação dos aspectos conceituais e técnicos para a prática de ensino e contemplam domínios conceituais e práticos relacionados à promoção de habilidades investigativas entre os alunos (como observar, formular hipótese, buscar informações, organizar dados, elaborar trabalhos etc); à seleção e criação de atividades e recursos pedagógicos que fomentem a curiosidade do aluno; ao desenvolvimento de atitudes que instiguem a argumentação, a crítica, o pensamento autônomo.

Importa registrar a ideia de que a definição desses dois eixos de caracterização dos saberes sobre pesquisa das professoras dos AIEF que participaram do estudo está vinculada ao que identificamos em seus relatos. Longe estão de esgotar outros domínios conceituais e práticos que devem compor o conjunto desses saberes. Por exemplo, as professoras não mencionaram investimentos ligados à elaboração de textos próprios “dotados de marca científica”, indício destacado por Demo (2002) da adoção da pesquisa como componente de sua profissionalidade e de seu desenvolvimento.

5.1.1 Eixo: Aspectos conceituais e técnicos sobre o processo de construção do conhecimento

Ao discorrerem sobre o que sabem sobre pesquisa, fica evidente nos pronunciamentos das professoras a ênfase em elementos conceituais e operacionais da investigação científica, debitários da formação inicial de cada uma. Vejamos:

Ler um livro com mais proficiência; saber elaborar um projeto educativo; saber elaborar um projeto político-pedagógico [...] (Entrevista - Professora Esmeralda, 2011).

[...] as formas de pesquisar, as metodologias de pesquisa do trabalho científico, as características de um trabalho científico, de uma pesquisa científica, o que era e o que não era. Era mais relacionada a isso, os critérios que você tem como pesquisador sobre a pesquisa científica [...] como você vai organizar os livros, o tema da pesquisa que você vai fazer (Entrevista - Professora Jade, 2011).

Elaborar projetos. Fizemos muitos projetos na área da educação ligados a Vygotsky e Emília Ferreiro, que é a psicogênese da leitura e da escrita (Entrevista - Professora Rubi, 2011).

Elaboração de projetos e escolher que tipo de pesquisa a gente poderia fazer, [...] o estudo de caso foi um desses. Quando a gente foi fazer o projeto de pesquisa, eu escolhi fazer sobre a avaliação [...] fizemos entrevistas com os alunos e com os professores (Entrevista - Professora Pérola, 2011).

Tais saberes, que curricularmente estiveram presentes na formação inicial dessas professoras, são expressivos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no âmbito da atuação profissional, dadas a importância e a relevância que cada um traz. São elementos conceituais importantes, não só para que as professoras tenham domínio técnico, mas, também, são elementos que contribuem para que elas alarguem as possibilidades de intervenção, de trabalho. Destacamos:

- a) Ler livro com mais proficiência - é fato que a leitura precisa estar presente em todos os momentos da carreira do professor. Sem esta prática, ele não tem como melhorar, como evoluir na sua prática pedagógica e, principalmente, sem ser leitor o professor não formará leitores. Paulo Freire (1989) argumenta sobre a importância da leitura para professores e alunos e, assim, fala sobre a necessidade que cada um tem de

[...] ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual sem a qual inviabilizamos nossa prática enquanto professores e estudantes (FREIRE, 1989, p. 12).

A leitura abre os horizontes da pessoa e assim a deixa mais propícia à criatividade, à observação, à produção textual, à interpretação, à argumentação. É nesse sentido que esse saber chama a atenção, uma vez que existe um conjunto de estudos que apontam o nosso professor como um profissional que dedica pouco tempo à leitura. A leitura não ocupa lugar de centralidade nos bens culturais que os professores têm acesso e tampouco, o ensino da leitura encontra espaço nos programas de formação inicial e continuada (SOUZA, et al, s/d).

a) Fundamentos da pesquisa - são saberes que ajudam o professor a buscar, a organizar informações sobre um determinado assunto ou problema e que também concedem ao professor elementos para que ele possa realizar uma pesquisa com base em questões relacionadas à sua prática com a finalidade de aprimorá-la. Ainda são importantes, inclusive, para a organização do pensamento e para a capacidade de elaboração do professor, o que significa saber elaborar textos, escolher um tema, atualizar-se e pesquisar sobre esse tema, requisitos apontados por Demo (2002) como desafios necessários ao saber do professor.

c) Elaborar projetos - saber elaborar um projeto pressupõe que o professor entenda o que é um projeto de pesquisa, a especificidade e os elementos constituintes desse projeto. Os saberes que as professoras tiveram sobre como elaborar um projeto de pesquisa são transpostos por elas para projetos de ensino, que é uma demanda das escolas. Esses projetos de ensino envolvem um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades investigativas, como, por exemplo: saber formular hipóteses, elaborar um problema, escolher um tema, buscar informações etc.

Pelos relatos, essas experiências em pesquisa nos parece que estão mais presentes na Escola B, onde os projetos, de acordo com as professoras Rubi e Pérola, são elaborados pela coordenação e repassados para que as professoras façam as adequações necessárias, considerando a realidade das turmas onde atuam. A professora Pérola relatou o desenvolvimento, com suas turmas de 3º ano, dos projetos: Feira de Ciências; Pesquisa sobre Luiz Gonzaga e Sarau literário. Com relação às turmas de 1º ano, a professora Rubi fez o seguinte relato:

Já realizamos projeto sobre meio ambiente, eles saíram foram para o Jardim Botânico, deram uma volta para visitar os córregos poluídos do

bairro. Teve um projeto também sobre solidariedade, que eles foram pesquisar alguma entidade do bairro que estava precisando de ajuda, aí nessa pesquisa eles descobriram a creche [...], foi feito um mutirão para arrecadar alimentos, convidaram a senhora que toma conta da creche para receber as doações aqui. Ela agradeceu muito, cantou para os alunos, contou piada e foi isso! (Entrevista - Professora Rubi, 2011)

Como podemos perceber, não são as professoras as autoras dos projetos, mas acreditamos que a escola caminha no sentido de provocar nelas iniciativas dessa natureza. Como tudo, porém, tem seus lados positivo e negativo da história, sentimos que as professoras se acomodam muito, esperando que a coordenação proponha os projetos. Por outro lado, impera a questão do tempo que não lhes sobra, a fim de se voltarem para o planejamento de ações desse tipo.

Iniciativas mais tímidas encontramos na Escola A, onde os projetos são pensados com base em datas comemorativas, como Semana do Folclore, Semana da Dengue e Semana do Trânsito, conforme nos relatou a professora Jade, que considera as datas comemorativas trabalhadas pela escola como incentivadoras da pesquisa. A professora Esmeralda também lembrou que a escola já realizou Feira de Ciências, mas que;

Ultimamente a gente não tem realizado [...] por conta de nosso ano um pouco irregular [...] Quando nosso ano era normal, a gente começava em fevereiro e terminava em dezembro, a gente desenvolvia Feiras de Ciências maravilhosas em cima da pesquisa, cada sala ficava com um assunto. [...] A escola passou por uma reforma, tá com uns três anos, e essa reforma fez com que a gente parasse um mês e isso descontrolou o ano. [Ainda], o professor anda cansado demais e uma Feira de Ciências é muito trabalhosa, pra isso o professor tem que se envolver. Apareceram muitas questões que fez com que nosso ano ficasse irregular e a data da Feira de Ciências ficasse um pouco tumultuada. A gente espera que esse ano possa realizar nossa feira, é uma das ações planejadas para esse ano, porque não existe nada melhor para integrar pesquisa e ensino do que uma Feira de Ciências. (Entrevista - Professora Jade, 2011)

O depoimento da professora Esmeralda nos revela os obstáculos e as dificuldades encontrados na hora de se pensar uma atividade que integre a pesquisa ao ensino, principalmente quando essa atividade é vista como um momento especial e não resultado de um trabalho que se realiza no dia a dia da sala de aula, como deveria ser uma Feira de Ciências.

Ainda fazendo parte desse eixo, as professoras relataram saberes em pesquisa adquiridos nas formações continuadas. Tais saberes estão relacionados à utilização da internet, ao manuseio dessa ferramenta tecnológica, como saber realizar uma pesquisa na internet, saber localizar um *site*, e saber fazer a referência do *site* utilizado no trabalho.

A soma desses saberes, conceituais e técnicos, sobre pesquisa, teoricamente, dão as professoras subsídios para uma prática diferenciada, para algo que mova no sentido da inovação, que fuja do planejamento centrado na aula tradicional. Inquieta-nos saber se esses saberes, que as professoras dizem deter sobre pesquisa, são mobilizados, por elas, em suas práticas. No próximo tópico, buscaremos as respostas para essa inquietação.

5.1.2 Eixo: Saberes práticos em pesquisa

Como conceitos e procedimentos técnicos constituídos tanto na formação inicial e continuada são pedagogicamente incorporados ao fazer docente? A princípio, é necessário ressaltar que as professoras, com exceção de Pérola, foram enfáticas quando disseram que esses saberes contribuem para a prática que desenvolvem, são mobilizados em atividades relacionadas ao seu trabalho.

Asserções nessa direção constroem o depoimento da professora Esmeralda, conforme pode ser acompanhado no trecho transcrito:

*[...] você tem que saber dizer o que vai pesquisar sobre isso: primeiro eu tenho que me envolver, saber o assunto que eu quero pesquisar, fazer uma investigação aonde eu posso encontrar, qual é o ramo – se é da matemática, é das ciências. Por exemplo, se eu passar um trabalho de pesquisa para meus alunos sobre a água eu tenho que dar conta de pesquisar ele, **tenho que afunilar** o assunto, o que eu quero que meu aluno pesquise? Se eu chegar e pedir uma pesquisa sobre a água, o que ele vai trazer? Uma porção de informações, e o aluno vai ficar perdido. Então eu tenho que dirigir, dizer que quero que ele faça uma pesquisa sobre os estados físicos da água, ou então uma pesquisa sobre as doenças, sobre a forma normal e anormal de como seria a água em nosso corpo (Entrevista - Professora Esmeralda, 2011). (Grifos nossos)*

De acordo com esse depoimento, os saberes em pesquisa da professora atuam como promotores de saberes em pesquisa nos alunos. Chamamos atenção para o uso da expressão “afunilamento” pela professora, que pode ser associada à

ideia de “delimitação do tema”, manifestando preocupação em orientar o aluno sobre o que ele vai estudar.

Consideramos pertinente lembrar sobre o cuidado de, nesses momentos, o professor com a preocupação de tornar as coisas mais acessíveis e fáceis para o aluno, de não podar nem reduzir ao excesso as possibilidades desse aprendiz em se aprofundar num tema de pesquisa e poder, ante suas descobertas, reconstruir conhecimento. Também aí, cabe o cuidado do professor em não transformar aquilo que poderia ser uma pesquisa, em uma atividade de busca para questões elaboradas ou a uma informação simplória sobre algo. Acreditamos que o mais interessante de uma pesquisa, tanto para o professor quanto para o aluno, é a possibilidade de, ao final dela, eles terem em mão, elementos que fundamentem um novo conhecimento.

Voltando aos depoimentos das professoras, a professora Jade, por sua vez, associa as contribuições dos saberes em pesquisa ao seu aprimoramento profissional, associando a momento de estudo e de melhor compreensão do assunto. Em seus termos,

Quando a gente vai direcionar o que vai pesquisar, para não se perder, aí com essa organização da pesquisa fica mais fácil, eu acho que fica mais prático. Por exemplo, algum tema que você vai pesquisar, aí você já sabe dividir o que é que você realmente vai pesquisar e o que não é necessário. Eu acho que com essa organização você começa a relacionar mais o conhecimento (Entrevista - Professora Jade, 2011).

Nessa mesma linha de pensamento, a professora Rubi afirmou que saber elaborar um projeto é bastante útil em sua atuação como docente, visto que como a “[...] escola trabalha muito com projetos, tenho utilizado bastante esses conhecimentos” (Entrevista - Professora Rubi, 2011).

Em contrapartida, a professora Pérola assumiu a não relevância desses saberes em pesquisa adquiridos durante a formação inicial para a sua prática. Para ela, tais saberes não contribuem para o seu fazer docente, ressaltando que a falha não está na Universidade onde se formou, mas sim é centrado na sua vontade de querer trazer esses saberes para a prática. Em suas palavras,

[...] eu deixo muito a desejar, é tanto que eu preciso, assim, eu precisaria de tempo para poder estudar mais, ter mais conhecimento, procurar vivenciar outras coisas, porque a gente tem um tempo tão curto, tão curto [...] (Entrevista - Professora Pérola, 2011)

A professora aliou esse seu 'desinteresse' ao pouco tempo de que dispõe para realizar outras atividades, no caso, estudar, visto que se dedica oito horas por dia a atividades de sala de aula.

Fato curioso é expresso no relato de Pérola, ao referir-se à instituição formadora, quando diz que “[...] eles formam mais o professor pesquisador, como o meu foco era mais educação mesmo, para estar na sala de aula, acho que não me chamou muito a atenção”. A professora, por separar o ensino da pesquisa, não deu importância aos saberes em pesquisa presentes em sua formação e, por conseguinte, não considera que sejam tão importantes para a sua prática profissional.

Por outro lado, para nossa surpresa, ouvimos dessa mesma professora a afirmação categórica de que integra pesquisa ao ensino em seu fazer docente. Para melhor nos fazer compreender, explicitamos seu depoimento:

Eu acho que tem que estar sempre interligado, a pesquisa e o ensino. A nossa experiência tanto em sala de aula como aluno, porque a gente também é aluno, a gente tem que está sempre interligando a pesquisa à nossa prática (Entrevista - Professora Pérola, 2011).

Duas interpretações nos parecem possíveis de fazer em relação ao relato da professora: primeiro, uma incompreensão sobre o que é ou não pesquisa, uma vez que em um momento destaca que essa prática é algo muito distante dela, muito longe de suas possibilidades, e em outros admite uma aproximação, mesmo que de forma titubeante. Posicionamentos como esse são evidenciados ao longo deste texto; segundo, a professora concebe que existe “a pesquisa”, aquela da universidade, dos pesquisadores cientistas; e que também existe pesquisa no sentido ínfimo da palavra, aquela coisa pequena que é, e não é pesquisa. Aquela atividade que ela leva para sua prática e desenvolve com os alunos, como, por exemplo, a leitura de um texto extraído da internet.

Uma das atividades que a professora Pérola destaca como integrando pesquisa ao ensino, por nós presenciada em uma das observações³¹, dizia respeito às focas. Os alunos (3º ano) viram um filme sobre esses animais durante o primeiro tempo e metade do segundo, que, de acordo com a professora, seria uma continuidade de um assunto estudado na aula anterior. Em seguida, ela questionou sobre o que eles tinham achado do filme, a que categoria pertencia, obtendo e satisfazendo-se com respostas soltas e sem aprofundamento, para em seguida fazer a

³¹ Atividade realizada na 1ª observação em 05/09/2011, no horário das 13h30min às 16h10min.

leitura de um pequeno texto informativo, retirado da internet, sobre a vida das focas. Bruscamente essa etapa da aula foi finalizada, com a professora solicitando que os alunos copiassem a agenda e colocassem sobre a mesa os livros de Português.

A descrição da situação de aula observada por nós é indicada pela professora como expressiva da integração da pesquisa ao ensino no contexto da sala de aula, revela uma compreensão equivocada do que esse processo envolve. A professora o restringe à definição do conteúdo de aula, à escolha do filme e do texto. Aos alunos, coube assistir ao filme e ouvir as informações sobre o tema. Conduzido dessa forma, o ensino não alimenta a curiosidade sobre o assunto no aluno, não desenvolve o seu pensamento crítico a respeito do assunto e, menos ainda, possibilita o questionamento reconstrutivo (DEMO, 2002), tanto no aluno quanto no professor.

Em outro momento³², a professora, depois de ter solicitado que as crianças pegassem o livro de Ciências e fizessem leitura silenciosa do texto “Plantas onde vivem”, fez questionamentos do tipo: “De que fala o texto?”, “Qual a informação que você achou mais interessante no texto?” “Por que a planta é um ser vivo?” Os alunos respondiam de acordo com o que estava escrito no texto e ela contribuía com informações também retiradas do texto. Em seguida, utilizou folhas de plantas trazidas pela turma para explorar nomes, diferenças existentes entre elas e quais eram tóxicas ou não. Depois fez uma experiência para mostrar a clorofila da planta, colocando uma folha num copo com álcool. Pediu que as crianças observassem o que estava acontecendo com a folha. Elas ficaram bastante curiosas e uma delas questionou se a folha não ia morrer e a professora explicou que, ao retirar a folha da planta, ela já não está mais viva.

Nossas ponderações ante tal atividade, que envolveu a realização de uma experiência, é que: a) os alunos poderiam ter sido estimulados a pesquisar outras informações sobre as plantas, uma vez que, antes dessa aula, eles tiveram a aula do “uquinho”, momento em que cada aluno recebeu um *laptop* para realizar uma pesquisa livre e a professora poderia ter orientado a turma para buscar mais informações sobre as plantas. Ao contrário, a professora ausentou-se da sala para atender um chamado na secretaria, deixando a turma com os monitores para retornar somente no segundo tempo. Os alunos brincaram nos computadores durante todo o primeiro tempo; b) entendemos ser mais rico e provocador do aprendizado dos alunos se eles tivessem, sob a orientação e cuidados da professora, manipulado a experiência em vez de terem

³² Estamos nos referindo a aula observada no dia 06/09/2011. A atividade foi realizada das 15h30min às 16h15min.

ficado só observando; c) a professora poderia ter aproveitado a curiosidade do aluno sobre a experiência para estimulá-lo a pensar, a levantar hipóteses sobre o fato, no lugar de dar resposta pronta.

Farias et al (2011) argumentam que situações como essa devem promover nos alunos o “[...] desenvolvimento de habilidades como: observar colher dados, registrar informações e analisar fatos” (p. 151-152). Ainda, segundo esses autores, uma atividade de investigação requer do professor planejamento, acompanhamento sistemático e divulgação de seus resultados. Ao exemplificarem uma atividade desse tipo, os autores dão pistas de como o professor deverá proceder, a saber: a) mapear os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema, cabendo a indagação de questões que agucem a curiosidade deles; b) orientar os alunos para que busquem informações acerca do tema; c) sistematizar os resultados e promover discussão coletiva sobre estes (FARIAS et al, 2011, p. 152).

Embora com limitações, a prática realizada pela professora Pérola evidencia a existência de um compromisso profissional capaz de fazer com que o professor experimente, a conta-gotas, outros fazeres, visando a romper com o fazer tradicional.

A professora Esmeralda também afirmou que integra pesquisa ao ensino, embora tenha assumido a ideia de que essa não é uma prática recorrente no dia a dia da sala de aula. Em seu relato, aponta para duas maneiras de integração que desenvolve em sua prática: a primeira, relacionada a uma pesquisa teórica que os alunos fazem sobre um tema para ser entregue a ela dentro dos padrões exigidos para uma pesquisa, a saber:

[...] se eu faço um trabalho de pesquisa eu oriento para eles a fonte onde devem pesquisar: oriento também que é importante a família interagir com eles junto na pesquisa; oriento também a eles fazerem muitas perguntas, querer saber o porquê de tudo, porque onde está a essência? É no querer saber o porquê das questões quando ele faz todo aquele trabalho, que ele vai primeiro a busca de conhecimento, de conteúdo. Pronto, você já se fomentou de conteúdo, você já tem tudo que você quer, agora você vai organizar. Organizar como? Como você vai apresentar essa pesquisa. [...] Quero um trabalho organizado: esse trabalho vai ter um sumário e pra chegar até aí, eu já tenho que ter trabalhado o gênero sumário. Ele tem que saber o que é um sumário. Certo? Então ele vai ter que colocar um sumário, colocar uma apresentação, depois vem o desenvolvimento o trabalho,

respeitando o sumário. Depois dessa apresentação, dos conteúdos, do desenvolvimento, vocês vão colocar a fonte de pesquisa. Então eu procuro arrumar a cabecinha deles já com esse tipo de trabalho científico (entre aspas), para ele já ir se acostumando (Entrevista- Professora Esmeralda, 2011).

Pelo depoimento, percebemos que tais procedimentos têm como foco o desenvolvimento de habilidades investigativas nos alunos, mais precisamente a habilidade de buscar informação. Outra habilidade que também está presente na forma de orientar uma atividade de pesquisa pela professora Esmeralda é a sistematização das informações coletadas, expressa no conhecimento da estrutura de um trabalho científico e seu conteúdo. Nosso cuidado, entretanto, direciona para que nessa pesquisa estejam orientações que também possibilitem o aprender a

[...] duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, através da qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto (DEMO, 2002, p. 28-29).

Torna-se imperativo que o professor enfatize esse papel precípuo da pesquisa, tão bem argumentado pelo autor citado. A pesquisa como atividade eventual, feita para a obtenção de uma nota, não desenvolve o pensamento crítico e tampouco leva à (re)construção de conhecimento. Sendo assim, não passa de mais uma atividade, às vezes até de improviso, para camuflar uma prática pobre e reprodutora de conhecimento.

A segunda maneira de integração da pesquisa ao ensino, que a professora Esmeralda relatou como prática utilizada por ela na sala de aula, diz respeito ao

[...] trabalho com Ciências. A gente trabalha muito com as experiências!! Então, aí já é um outro tipo de pesquisa. Ali era uma pesquisa teórica, que eles tinham que apresentar aquela pesquisa. Já, quando a gente vai trabalhar em Ciências, a gente trabalha realmente com as experiências. [...] E para eles terem um pouco mais de conhecimento, eles têm que fazer uma pesquisa teórica a respeito daquilo. (Entrevista - Professora Esmeralda, 2011)

A professora Esmeralda parece reproduzir em seu fazer docente vivências de pesquisa oriundas da sua formação inicial, extraindo do modelo acadêmico de

pesquisa orientações para instruir os alunos, com vistas a melhor promover suas aprendizagens.

Em uma de nossas observações³³ na sala da professora Esmeralda, presenciamos um momento em que, após ela ter orientado a turma para realizar uma atividade no livro de Geografia, chamou duas crianças que tinham realizado, em casa, uma experiência com plantas. A professora foi conversando sobre a experiência com cada criança individualmente e, em tom de voz baixo para não chamar a atenção dos demais, fez questionamentos do tipo: “Plantou com sementes ou mudas?” “Quem ficou na luz?” “Quem ficou na sombra?” “Quem ficou no armário?” “O que você observou em cada uma?”. Quando estava concluindo a conversa com a segunda criança, ela resolveu socializar com os demais, chamando a atenção para uma das plantas que estava imersa em água, levando os alunos a chegarem à conclusão de que uma planta também pode morrer afogada. Consideramos a experiência interessante, ressaltando o fato de que ela poderia ter sido mais bem aproveitada no coletivo, visto que presenciamos um aluno, que estava atento ao que acontecia na mesa da professora, querendo se pronunciar a respeito da experiência, mas foi logo impedido pela professora que solicitou concentração na tarefa.

No final da aula dirigimos-nos à professora para indagar sobre essa atividade. Ela nos disse que se tratava de uma investigação proposta na aula de Ciências, uma atividade trazida pelo próprio livro da disciplina. A professora ressaltou que ela não obrigou nenhum deles a fazer, que essa atividade tinha ficado livre para aqueles que se interessassem em realizar a experiência.

Percebemos ser essa uma prática rica que leva o aluno a questionar, levantar hipóteses e ao mesmo tempo também valorizada pela professora. Esta atividade, entretanto, é deixada em segundo plano, menos importante do que as demais do livro didático, de perguntas e respostas que se tornam tarefa obrigatória para toda a classe. É como se permeasse o medo de abandonar as práticas tradicionais para se entregar às práticas que inovam o fazer docente. Ao mesmo tempo em que se abre para que o novo entre, fecha-se de imediato para que o ‘velho’ não lhe escape. Quanto a isso, Nóvoa (1992, p.16-17) nos faz lembrar que os professores são “[...] por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional”.

³³ Aula observada no dia 29/08/2011. Atividade realizada das 10h10min às 10h35min.

Por sua vez, a professora Jade confirmou que não integra pesquisa ao ensino no seu fazer docente. Como trabalha com uma turma do 1º ano na escola observada, a professora diz não realizar pesquisa com esses alunos, porque eles são “pequenos” e não têm condições de realizar essa atividade. Assim, a mobilização de seus saberes sobre pesquisa está relacionada a “[...] questão de saber a realidade dos alunos, das necessidades cognitivas deles”, diante desses dados ela utiliza a pesquisa para “buscar informações e recursos para as aulas”. Por outro lado, foi enfática ao dizer que considera importante que seus alunos do 3º ano (escola particular) realizem pesquisa em suas aulas de Ciências.

A incompreensão de como integrar pesquisa ao ensino faz com que a professora considere que uma turma de 1º ano, composta por crianças de seis anos, ávidas por novidades, curiosas por natureza, questionadoras, abertas ao conhecimento, não tenham condições de ser inseridas no mundo da pesquisa. Lembremos que a todo instante elas estão a investigar os porquês das coisas, são inquietas por novidades e por isso somos veementes ao corroborarmos as ideias de Demo (1990), quando acentua que a pesquisa deve perpassar todos os níveis de ensino, a começar pela educação infantil.

A professora Jade explicita uma acepção acadêmica de pesquisa, por isso a considera inadequado para seus alunos, ainda engatinhando no mundo da leitura e da escrita. E, assim, sua prática pedagógica com essas crianças se limita ao uso do material didático do PAIC, muito censurado pela professora em razão das atividades que propõem, mas de uso obrigatório naquela turma.

Na percepção da professora Rubi, projetos realizados na escola envolvendo outras turmas promovem a integração da pesquisa ao ensino. Vejamos sua resposta, quando questionada acerca desse aspecto:

Integramos, principalmente quando a gente faz um trabalho com os pais, porque é importante conhecer a realidade dos alunos. Nós já fizemos pesquisa assim, para conhecer o tipo de profissão, saber onde vivem, justamente para a gente saber o ambiente que a criança vive, que a família vive, isso é muito importante para que a gente possa saber como trabalhar com aquela criança. Esse levantamento nos mostrou crianças que vivem com pais separados, pais alcoólatras e tudo isso serviu para a gente saber como trabalhar com as crianças e até mesmo como trabalhar com os pais. Nós fizemos palestras, a partir dessa pesquisa fizemos um projeto a nível da escola onde as mães e pais que não tinham profissão faziam trabalhos

aqui na escola, e era muito bom ter os pais aqui ajudando na hora do lanche, na recreação, isso fazia com que eles se afastassem da bebida. Mas infelizmente o projeto acabou. (Entrevista - Professora Rubi, 2011)

Com efeito, o relato revela o uso de saberes no campo da pesquisa - levantar informações numa perspectiva exploratória de dado fenômeno, com foco em questões afetas ao contexto escolar, evidenciando uma via de integração da pesquisa a desafios que extrapolam a sala de aula.

Indagamos se, depois desse projeto, ela continuou integrando a pesquisa ao ensino em seu fazer docente. Obtivemos um não como resposta. De fato, a prática da professora em sala de aula está muito direcionada para ensinar as crianças a ler e a escrever e, assim como a professora Jade, Rubi limita suas aulas ao uso do material didático do PAIC, embora de modo mais organizado e planejado. Ao contrário da professora Jade, Rubi teceu elogios a esse programa, dizendo que ele contribui muito para a aprendizagem dos alunos.

De forma geral, os saberes em pesquisa que as professoras adquiriram durante os processos formativos não parecem favorecer a integração da pesquisa ao ensino, portanto, a sua adoção como estratégia pedagógica fortalece o processo de ensino e de aprendizagem. As iniciativas que sinalizam esforços nessa direção apresentam-se frágeis, confirmando mais com oscilações de prática do que com uma disposição sistemática e contínua em busca de melhoria da prática profissional. São fazeres guiados, principalmente, por uma concepção de pesquisa que não compreende esse fazer como algo intimamente ligado à prática profissional docente.

A despeito disso, as professoras deste estudo, com exceção de Esmeralda, que não se pronunciou a esse respeito, acreditam que suas práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento da postura investigativa de seus alunos. Esse reconhecimento não necessariamente, está ligado ao fato de desenvolverem ou não atividade de pesquisa com eles, mas sim tem relação direta com o trabalho realizado no cotidiano da sala de aula, conforme expresso em seus depoimentos:

Acho que sim, porque eu gosto muito de saber a opinião deles, o porquê deles. Quando eles perguntam alguma coisa eu digo: “por que você quer saber?” Porque com criança pequena você tem que perguntar isso. Para você saber até onde ele sabe sobre alguma coisa, você pergunta ‘por quê’? (Entrevista - Professora Jade, 2011)

As observações realizadas nas aulas da professora Jade confirmam essa atitude provocadora da curiosidade do aluno, em que a professora tem o cuidado de

não dar respostas prontas para os questionamentos das crianças. Ao contrário, em situações apontadas por Jade, em seu relato, elas são sempre instigadas a expressar suas opiniões.

Posição semelhante foi assumida pela professora Pérola, que, de acordo com seu depoimento, a prática que desenvolve possibilita a formação da postura investigativa nos alunos, uma vez que

[...] a partir do momento que eu pego um assunto e busco outro assunto, então eles estão investigando, sabendo o porquê das coisas, investigar é saber o porquê das coisas. Por que eu comemoro o 7 de setembro? Por que eu comemoro o folclore?’ Então eles estão todo tempo pesquisando, investigando o porquê das coisas (Entrevista - Professora Pérola, 2011).

A atitude provocativa que a professora diz assumir em suas aulas induz os alunos ao processo de argumentação, explicação sobre seus pontos de vistas com relação a um dado assunto ou tema.

No depoimento da professora Rubi, encontramos evidências de como esta docente articula teoria e prática, portanto, pesquisa e ensino:

Na prática da sala de aula, quando eles vêm perguntar alguma dúvida a respeito de uma palavra, aí eu peço para ele olhar, pesquisar no livro se tem alguma palavra que tem essa mesma sílaba. Eles pesquisam muito no “uquinho”, já fizemos um projeto sobre meio ambiente, eles já saíram com o “uquinho” com o projeto dentro para pesquisar sobre “o que causou o avanço do mosquito da dengue”. Eles saíram fotografando vendo o córrego que era poluído. Nós já fizemos também uma pesquisa aqui no Mercado sobre a cultura, sobre os produtos culturais tipo renda, bordado. E aqui mesmo na sala a pesquisa com encarte de jornais, para eles saberem, entre dois produtos, qual é o mais caro e qual o mais barato. E aprender fazer uma lista de compras, visando sempre a economia porque tem pessoas que nem olham, vão pela marca. E eles foram pesquisar também em um supermercado a diferença de preço do mesmo produto mudando só a marca (Entrevista - Professora Rubi, 2011).

São atividades que se articulam com situações da vida cotidiana e que promovem nos alunos o desenvolvimento de habilidades investigativas, tais como: levantar informações, fotografar, fazer uma lista, comparar, analisar situações, entre outras. Além do mais, o fato de os alunos terem acesso a computador e internet, para

a professora, significa recursos que facilitam o desenvolvimento de atividades promotoras da postura investigativa.

Esse conjunto de relatos nos faz crer na possibilidade de as professoras desenvolverem uma prática interativa, dialógica, persuadindo os alunos a participarem ativamente de seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, podemos imaginar um professor como mediador do conhecimento e o aluno como um construtor desse processo. Embora esta seja uma prática marcada por muitos descompassos, em algumas ocasiões, presenciamos situações em que as professoras, incluindo Esmeralda, instigavam os alunos a pensar sobre o assunto da aula, trazendo para a realidade em que viviam, em que eles foram estimulados a expor seus conhecimentos prévios acerca de um conteúdo. Notamos, porém, que, ao utilizarem essas estratégias, as professoras não se davam conta de que estavam produzindo expectativas e inquietações nos alunos sobre o desenrolar da aula, que, segundo nossa percepção, para eles, deveria culminar em algo inovador, prazeroso e divertido.

Em alguns casos, ao perceberem que esses momentos começavam a provocar certa ‘desordem’ na rotina disciplinar da sala, as professoras logo orientavam os alunos a pegar seus livros didáticos e resolver as questões individualmente; assim, a ‘ordem’ era restabelecida. Perdia-se aqui a oportunidade de transformar as hipóteses levantadas pelos alunos, anteriormente, em elementos problematizadores do assunto.

Também deparamos situações em que as aulas centravam-se somente nas propostas dos livros didáticos e do PAIC. Nesses momentos, predominava nas professoras o papel de transmissoras de conteúdos e nos alunos preponderava o mister de receptores passivos desse processo. Esse tipo de prática provocava nos alunos diferentes tipos de comportamento, como dispersão, desinteresse pela atividade, desmotivação, inquietação, conversas paralelas, entre outros.

Sabemos que as práticas dos professores decorrem de suas trajetórias de formação, cujo peso na construção dessas práticas é imenso; também decorrem das condições de trabalho que lhes são oferecidas, pois trabalhar em espaços apertados e inadequados para acomodar uma turma de até 22 alunos os condiciona a exercer uma prática reprodutivista de conteúdos, pois ele, se vê acuado em um espaço que não lhe permite outras possibilidades; e ainda, delimitações externas à escola, que impõem ao professor o uso de determinados materiais e/ou adoção de programas, tendo em vista o desempenho satisfatório dos alunos em avaliações censitárias, propósito que os faz priorizar o ensino reprodutivista da leitura e da escrita nos dois primeiros anos do

ensino fundamental e, nos anos seguintes, os conteúdos assumem centralidade. O posicionamento da professora Rubi, ao ser questionada sobre o trabalho com outras disciplinas na turma de 2º ano, nos confirma isso:

A prioridade é o PAIC, quando sobra tempo, a gente vai para as outras disciplinas. A prioridade no PAIC é por conta da provinha SPAECE que acontecerá no final do mês. Em 2009 a escola tinha ficado em 1º lugar, mas ano passado caímos. Esse ano queremos recuperar. (Entrevista - Professora Rubi, 2011)

Se, por um lado, programas como o PAIC, ajudam a elevar o índice em avaliação como o SPAECE, por outro, limita tanto a atuação do professor quanto a aprendizagem dos alunos, causando prejuízos futuros para ambas as partes.

Um das professoras desabafou, dizendo que os alunos chegam às turmas de 3º ano com muitas dificuldades em Matemática por conta do PAIC, uma vez que nos 1º e 2º anos são priorizadas as atividades de leitura e escrita que constam nesse programa. Para ajudar os alunos a superar essas dificuldades, ela nos disse que confecciona jogos como estratégia para “facilitar a aprendizagem dos conteúdos que não foram trabalhados nas séries anteriores. Sem o domínio desses conteúdos, fica difícil para eles compreenderem os conteúdos próprios da série” (PROFESSORA PÉROLA). A professora acrescenta que, com esses jogos, ela propõe atividades que vão além daquelas que estão no livro didático. Ressaltamos que, em nenhum momento das observações, presenciamos a utilização desses materiais, embora a professora nos tenha mostrado alguns desses recursos.

Ao que parece, para a professora Pérola, o PAIC, de forma indireta, provocou nela a necessidade de construir jogos que auxiliem na aprendizagem dos alunos, contudo, para a professora Rubi, o inverso aconteceu. Segundo relata, antes do PAIC, “[...] confeccionava material didático, como: jogos, alfabeto móvel, cartazes, mas agora com o programa recebo tudo pronto”. Nesse caso, o programa teve um impacto negativo ao desconstruir uma ação que indicava autonomia da professora ante os desafios impostos pelo ensino e a aprendizagem.

Entendemos o professor como um sujeito que está em processo contínuo de aprendizagem (FREIRE, 2000), sendo necessário apoio institucional que lhe ajude no amadurecimento de seus saberes, em particular, aqueles relacionados a pesquisa e sua possibilidade de integração ao desenvolvimento profissional docente. Pensar

formas de apoio que favoreçam a pesquisa como princípio educativo na formação e na prática docente se mostra um desafio.

A discussão que permeou esse subtítulo teve como foco principal conhecer tanto os saberes em pesquisa das professoras investigadas quanto a mobilização de tais saberes em suas práticas pedagógicas. Nossa principal constatação diante de tudo que nos foi dito e observado é de que a pesquisa, ao mesmo tempo em que é algo próximo das professoras, pelo fato de elas deterem saberes específicos desse campo, constituídos em seus processos formativos, também é algo ainda muito distante da profissão, da prática que desenvolvem em sala de aula. Talvez as limitações no que se refere à formação profissional as impeçam de associar a pesquisa como algo que faz parte da docência, algo que elas podem trazer de forma sistemática para o trabalho.

5.2 A pesquisa chega à escola? Reflexões sobre dilemas e possibilidades

A valorização do professor pela escola é condição primordial para que ele possa desenvolver-se profissionalmente e, entre outros aspectos, constituir e mobilizar saberes que tornem efetiva sua ação pedagógica no contexto da sala de aula.

Quando o professor se sente amparado, quando sabe que seus saberes são respeitados e apoiados pela instituição, ele estabelece relações qualitativamente diferenciadas com seu trabalho.

A relação estabelecida entre as professoras investigadas e as escolas onde trabalham parece caminhar nessa perspectiva. A harmonia, o respeito e o clima de colaboração perfazem e dão sentido aos trabalhos que se desenham nesses ambientes.

Para as professoras, seus saberes sobre pesquisa são valorizados e apoiados pelas escolas. Rubi e Pérola foram enfáticas nesse ponto, conforme podemos perceber nos depoimentos.

Eu acho que o sucesso aqui da [Escola B] é justamente a valorização que nós temos da direção. Tudo que nós trazemos de novidade, ideias elas aceitam e vão estudar o como colocar isso em prática. Aí tem o estudo, desse estudo às vezes nasce um projeto. Eu trouxe justamente essa ideia do mercado, e foi bem aceita. Incentivam, e às vezes é num lugar mais distante, aí elas [direção] providenciam o transporte, fazem uma reunião

com os pais. Então, acho que isso é um incentivo, é uma valorização, né?
(Entrevista - Professora Rubi, 2011)

Quando a gente faz um plano de aula em que a gente realmente botou mais pesquisa, colocou mais um trabalho com computador e tudo, a gente vê que ela [coordenadora] fica feliz, ela fica satisfeita com aquilo que a gente está fazendo. Às vezes você faz um plano meia boca, que não valoriza muito o computador, então a gente vê que ela já não gostou muito, mas quando a gente bota o trabalho com o computador já tem aquele valor (Entrevista - Professora Pérola). (Grifos nossos)

Os fragmentos transcritos evidenciam elementos valorizados pela direção e pela coordenação da Escola B. O primeiro é o saber sobre projetos, adquiridos pela professora Rubi em sua formação inicial; o segundo, saber utilizar o computador, a internet na aula, apropriado pela professora Pérola em sua formação continuada.

A professora Jade acredita que a pesquisa poderia ser mais bem valorizada se na escola houvesse um grupo de estudo. Considera, todavia, que

[...] quando nas reuniões, a direção ouve o que a gente já fez, o que estamos investigando, há uma valorização porque estão ouvindo e quando o outro vai escutar sua fala, de certa forma, está lhe valorizando. (Entrevista - Professora Jade, 2011)

Para a professora Esmeralda, o apoio vem, quando ela desenvolve um projeto com seus alunos e confia em que, dessa forma, existe também a valorização por parte da gestão.

Sentimos, pela expressão das professoras, que, mesmo havendo esse reconhecimento, faltam ações mais efetivas de apoio na Escola A para que esses saberes que elas trazem e utilizam possam ser mais bem explorados no contexto de sala de aula. O fato é lamentado pelas professoras que, embora façam esse registro, também aludem à falta de tempo para participarem de grupos de estudos, para pesquisarem. Presas a uma rotina diária desgastante, não lhes sobra nem tempo para as reuniões pedagógicas ou para planejar as aulas. São oito horas diárias em efetivo trabalho de sala de aula, em busca de melhores condições de vida.

Para realizarem seus planejamentos, utilizam-se de duas estratégias: a primeira, acolhida pelas professoras da Escola A, é a realização dessa atividade em casa, à noite, ou nos finais de semana; a segunda, utilizada pelas professoras da

Escola B, refere-se ao rodízio feito entre professores dos mesmos anos para que em cada semana uma faça o planejamento para as turmas. Significa que, se a professora Rubi fez o planejamento dessa semana, este será utilizado pela professora que atua também com a turma de 2º ano e, na semana seguinte, esta professora se responsabilizará por fazer o planejamento.

As quatro professoras desta investigação realizam o planejamento de forma isolada e solitária, em razão das circunstâncias explicitadas neste texto. A especificidade encontrada na Escola B, porém, nos chamou atenção pelo fato de acreditarmos que cada professor precisa ser o autor de seu planejamento, considerando as peculiaridades da turma. Ao solicitarmos o caderno de planejamento dessas professoras, nossa intenção era verificar pistas que apontassem a pesquisa como um elemento presente em suas práticas, acreditando que tais práticas são fruto de um exercício constante de elaboração e reelaboração do professor com relação às necessidades de sua turma.

Nas análises empreendidas nesses documentos, identificamos nos planejamentos duas atividades que chamaram nossa atenção: trabalho em grupo para pesquisar em jornais e revistas palavras com encontro vocálico (PROFESSORA PÉROLA); pesquisa sobre as festas populares (PROFESSORA ESMERALDA). Embora, tais atividades estivessem programadas para a semana em que estávamos realizando as observações, elas não foram encaminhadas.

Os recursos utilizados pelas professoras em suas aulas não se diferenciam muito de uma para outra. O livro didático como peça fundamental esteve presente em todas as turmas e aulas observadas; a lousa e o pincel; material didático do PAIC; atividade de pintura xerograda (somente na aula da professora Rubi); alfabeto móvel; cartazes (PAIC); computador (somente na Escola B e na aula da professora Rubi); DVD e TV (uma única vez na aula da professora Pérola). A biblioteca não foi utilizada em nenhuma das aulas observadas.

Tanto a Escola A quanto a Escola B dispõem de recursos variados para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, dando condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa. Pudemos constatar esse fato, observando os espaços onde esses recursos se encontravam e, também, ouvindo das professoras relatos do tipo:

Nós temos muitos livros, temos uma pequena biblioteca de livros teóricos onde a gente pode se aprofundar, melhorar para poder dar uma boa aula;

temos muitos vídeos, temos uma videoteca, e esses vídeos são auxiliados por livros; temos jogos onde a gente pode desenvolver atividades lúdicas; temos uma biblioteca com um acervo muito bom, temos muitos livros da literatura infantil onde a gente pode também fazer trabalhos de pesquisa sobre autores como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado (Entrevista - Professora Esmeralda, 2011).

[...] elas [direção] investem muito em jogos pedagógicos, em livros didáticos e paradidáticos; tem a sala de leitura que o aluno pode ir quando quiser fazer uma pesquisa, pegar livros para levar pra casa; tem o laboratório de informática, o projeto UCA, e mesmo antes do projeto os alunos tinham acesso ao laboratório de informática; temos data show, vídeo. Tudo que a escola tem é para o aluno e professor, nada é trancado no cadeado (Entrevista - Professora Rubi, 2011).

Além do projeto UCA que oferece todos os “caminhos” para o desenvolvimento dessa prática, a escola dispõe de biblioteca, vídeos da TV escola, entre outros (Entrevista - Professora Pérola, 2011).

As professoras confirmam a disponibilidade de recursos nas escolas favoráveis à mobilização de saberes sobre pesquisa em suas práticas de ensino; entretanto, ao solicitarem uma atividade de pesquisa aos alunos, esta sempre é encaminhada como atividade de casa. A escola como espaço propício para que os alunos desenvolvam habilidades investigativas não é potencializada por elas, que atribuem a não realização das atividades encaminhadas ao fato de os pais não acompanharem ou não saberem ler e escrever, ou não disponibilizarem de recursos como computador e internet.

A professora Jade foi mais cautelosa nesse aspecto, pois considera os recursos existentes na escola poucos, principalmente para o aluno que não dispõe de computadores para pesquisa, apenas tem acesso a uma biblioteca. Acrescenta que, para o professor há menos recursos ainda, contando apenas com internet, biblioteca, acervo de livros na área da educação e livros do MEC. Acredita, assim como a professora Esmeralda, que um laboratório de informática seria um recurso fundamental para estimular o desenvolvimento de práticas de ensino mediadas pela pesquisa.

Mesmo as professoras fazendo parte de duas realidades, em que uma oferece condições especiais para uma prática diferenciada, de forma geral, percebemos que elas ainda não conseguem mobilizar em suas práticas, de forma

sistemática e planejada, os saberes que dizem deter sobre pesquisa. O momento em que elas tentaram fazer essa mobilização foi muito mais como uma estratégia para dinamizar a aula do que uma perspectiva de fazer uma prática orientada para os alunos perguntarem, desenvolverem a curiosidade, saberem desenvolver uma hipótese, ou seja, desenvolverem habilidades investigativas.

Isso não significa que, quando as professoras, por exemplo, colocam os alunos para levantarem informações na internet, não seja importante e necessário. A nossa ponderação está no sentido de que fica levantamento da informação pelo levantamento. Essas informações não são exploradas, não são utilizadas para a construção de texto próprio, para fazer uma reflexão. Como não existe a sistematicidade no modo como mobilizam esses saberes na prática, esse fazer se dispersa e perde o seu potencial formativo no sentido de promover um melhor aprendizado nos alunos.

Percebemos, também, que as escolas ainda não compreendem a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1990) e, sem essa visão, elas também não conseguem entender que, ao integrar à sua prática saberes constituídos sobre pesquisa de forma elaborada, sistemática e organizada, os professores promovem um ensino mais significativo e inovador, fortalecendo, dessa forma, a aprendizagem nesses espaços.

Por outro lado, a escola, como uma instituição que legitima e efetiva os saberes que farão parte da formação dos indivíduos, também exerce forte influência sobre os fazeres docente, pois, ao “[...] regular suas práticas, determina as possibilidades de ação e relações possíveis no seu interior” (PACHECO, 2007, p. 20). Nesse sentido, assume papel preponderante na articulação de um ensino que trate a pesquisa como base da sua sustentação. Infelizmente, as escolas investigadas parecem que não despertaram para esse imperativo que ronda a prática educativa, seja na escola, seja na formação profissional do professor.

Não encontramos nas duas escolas investigadas registros que apontem impactos das iniciativas de articulação da pesquisa ao ensino na aprendizagem dos alunos, embora as professoras assinalem nessa direção. Tampouco as professoras apontaram indícios de que trabalhar com a pesquisa possibilita repensar, refletir suas práticas docentes, (re)construir conhecimentos, a percepção de que uma ação assim é o caminho para sua autonomia e emancipação.

A aproximação empírica realizada evidenciou que articular pesquisa ao ensino na prática profissional do professor dos AIEF não é tarefa simples. Muitos são os desafios a serem enfrentados, a começar pela superação das lacunas presentes na formação inicial, que o impossibilita de perceber a pesquisa como base da educação escolar (DEMO, 2002). Também precisa superar os desafios impostos pelo contexto de trabalho, muitas vezes precário e carente de quase tudo, que o anestesia ante a possibilidade de desenvolver uma prática orientada pela pesquisa como princípio educativo.

Vimos que a pesquisa está presente na trajetória profissional de nossos sujeitos de variadas formas, faltando-lhes, no entanto, o entendimento dessa pesquisa como princípio educativo. Também divisamos o fato de que ainda falta uma mobilização das escolas no sentido de promoverem uma formação contínua que respalde as professoras com elementos que provoquem o desapego do ensino reprodutivista e a potencialização da construção do conhecimento, uma vez que existem ensaios, embora tímidos, nessas escolas.

6 A CHEGADA DA CAMINHADA – NOSSAS CONCLUSÕES.

*“[...] É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos [...]”*

Os passos firmes trilhados durante a caminhada nos permitiram chegar até o final do trajeto. O último passo representa as conclusões daquilo que nos propomos investigar: os saberes acerca da pesquisa e os fazeres em pesquisa presentes na prática profissional de professores dos AIEF.

Tínhamos como objetivo geral *investigar os saberes em pesquisa constituídos e mobilizados por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua contribuição para o desenvolvimento profissional desses docentes*, uma discussão que envolve questões que perpassam tanto a formação inicial e continuada quanto as possibilidades que seu campo de atuação profissional oferece.

Trouxemos para essa discussão autores que nos fizeram olhar desconfiada para o tema e que nos levaram ao desembaraço de alinhar nas linhas e entrelinhas desse texto as nossas compreensões sobre aquilo que lemos, ouvimos e vimos acerca do objeto investigado.

Autores como Menga Lüdke, Paulo Freire, Pedro Demo, André e Farias nos deram a base de que necessitávamos para conhecer e compreender os desafios que circundam a escola como espaço favorável para que professores dos AIEF desenvolvam práticas permeadas pela pesquisa.

O trajeto percorrido nos levou à análise do marco legal vigente que define a pesquisa como princípio da formação e atuação de professores atuantes nos AIEF. Essas evidências são expressas tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Também refletimos, junto com Marli André, Beillerot, entre outros, sobre as implicações, impossibilidades de o professor dos AIEF integrar ensino e pesquisa em seu fazer docente, levando em conta as limitações de formação desse profissional e as condições de trabalho que lhes são impostas. Elas existem, é fato; mas também é

certo, conforme sentenciado por Paulo Freire (2000), que a pesquisa se liga intimamente ao ato de educar.

Nas formulações de Pedro Demo, situamos o esteio da pesquisa como princípio educativo que deve se fazer presente desde a escolarização básica à formação universitária.

Perseguimos todo esse debate, entrelaçando-o com os dados colhidos na investigação de campo, no intento de alcançarmos os objetivos pretendidos neste estudo, sobre os quais discorreremos, um a um, logo a seguir.

a) Identificar as concepções de pesquisa de docentes polivalentes da rede pública municipal de Fortaleza.

Para as professoras investigadas, a pesquisa assume um sentido de buscar informações, aprofundar conhecimento. Comungam, dessa forma, com a ideia de que a pesquisa é o caminho para o conhecimento. Consultas a livros e, mais frequentemente, à *internet*, são ações frequentemente identificadas com práticas investigativas por elas desenvolvidas.

Nenhuma professora concebeu a pesquisa como atividade crítica que possibilita refletir e refazer a prática docente e, menos ainda, que o seu fazer pode implicar a construção ou reconstrução de conhecimentos. Os dados indicam que as quatro professoras não reconhecem que, no cotidiano profissional, elas constroem teorias e reinventam práticas e que a pesquisa assume um papel extremamente importante nesse processo.

As concepções de pesquisa apreendidas por elas são fortemente marcadas por uma aceção acadêmica dessa atividade. Em decorrência de uma experiência cunhada sob a insígnia de pesquisa como princípio científico, não reconhecem a pesquisa como princípio educativo. Também ainda prevalece o entendimento de que pesquisa e ensino são coisas distintas, que acontecem em momentos diferentes.

Percebemos que algumas percepções são movidas por um sentimento antagônico. Por vezes, elas situam a pesquisa como tarefa própria de um pesquisador que vive em função disso, mas também, em alguns momentos, admitem a mobilização de tal ação no desenvolvimento das suas funções docentes. Para nós, essa é uma confusão que se forma quando o professor tenta levar para sua prática, como docente

da Educação Básica, uma concepção de pesquisa e pesquisador calcada em uma aceção acadêmica dessa atividade.

b) Mapear o que sabem sobre pesquisa os professores polivalentes que atuam na rede pública municipal de ensino de Fortaleza e a interface desses saberes com a formação inicial e continuada por eles vivida.

Os saberes em pesquisa que detêm as professoras investigadas são provenientes dos seus processos formativos. Notamos que os mais significativos, ou seja, aqueles que assumem maior relevância para o seu fazer docente, foram adquiridos durante a formação inicial e dizem respeito aos domínios conceituais e práticos relacionados aos fundamentos da pesquisa científica, às habilidades de leitura de textos científicos e de elaboração de projeto de pesquisa, de saber fazer uma referência bibliográfica, um resumo, entre outros.

Tais saberes foram constituídos pelas vivências em pesquisa oportunizadas por algumas disciplinas curriculares. Assim, a pesquisa estava relacionada ao TCC e/ou à realização de seminários durante o curso. Essa formação limitada em pesquisa condiciona a atuação das professoras, quando estas vão realizar alguma atividade desse tipo com os alunos, prevalecendo a ideia da pesquisa como uma atividade extra, para casa, que deve ser entregue dentro de uma organização-padrão (modelo pesquisa científica), para a obtenção de uma nota.

De acordo com as vivências em pesquisa ocasionadas pela formação continuada às professoras, podemos dizer que os saberes em pesquisa advindos desses processos estão relacionados a saber realizar um levantamento bibliográfico na *internet* com a finalidade de buscar informações acerca de um determinado tema. Para uma de nossas professoras, esse saber se sobressai como de grande importância para sua atuação em relação aos saberes em pesquisa adquiridos na formação inicial.

Podemos inferir que a formação em pesquisa das professoras não possibilitou que elas identificassem a pesquisa como necessária ao seu fazer docente, como uma prática cotidiana a ser promovida. Os ensaios nessa perspectiva são frágeis e individuais.

c) Caracterizar como os saberes constituídos sobre pesquisa são mobilizados na prática profissional de docentes polivalentes.

Pelos relatos das professoras, podemos inferir que o conjunto de saberes sobre pesquisa são mobilizados de duas maneiras: a primeira refere-se ao aprofundamento e atualização de temas necessários ao desenvolvimento de sua ação profissional. A segunda é expressa em iniciativas voltadas para a inserção da pesquisa na sala de aula, seja mediante a realização de experiências, a criação de recursos, a realização de levantamento de informações na internet. O uso do computador aparece com um diferencial na prática docente.

Existe uma visão simplista que reduz a pesquisa à busca de informações em livros e, mais frequentemente, na *internet*. Não conseguimos perceber nos posicionamentos das professoras o cuidado sobre os procedimentos para que os alunos realizem essa busca de forma rigorosa, a fim de que ela realmente constitua atividade de pesquisa.

Nossas observações nos permitem dizer que a pesquisa como atitude cotidiana ainda não faz parte do fazer das professoras. Os saberes em pesquisa que cada uma carrega não se fazem presentes nas práticas que desenvolvem, uma vez que o ensino ainda está muito centrado na transmissão de conhecimentos e o aluno é compreendido como receptor desses conhecimentos.

Apesar de prevalecer, no entanto, um ensino tradicional, as professoras têm o cuidado, ao abordarem os conteúdos, de provocarem os alunos a exporem seus conhecimentos prévios acerca deles, mesmo que em alguns casos eles só se pronunciem quando autorizados pela professora. Dessa forma, acreditam que estejam desenvolvendo a postura investigativa de seus alunos, o que efetivamente não ocorre.

Apesar de todas terem admitido que integram ensino e pesquisa em seu fazer docente, a observação do cotidiano profissional nos permite dizer que essa prática ainda não se efetiva. Foram reduzidas as situações em que pudemos acompanhar ensaios com essa orientação. Os registros dos planejamentos também não apontam a pesquisa como um componente presente no fazer dessas professoras. Acreditamos que, para uma prática, assim é necessário que o professor admita um novo papel para ele na sala de aula: o de mediador do ensino, ao mesmo tempo que conceba o aluno como um sujeito ativo no processo de construção de sua aprendizagem.

Entendemos, também, que existem outros fatores intervenientes, que impossibilitam o professor dos AIEF a assumirem uma prática em que a pesquisa se confirme como princípio formativo, como, por exemplo: a) insuficiências de saberes em

pesquisa necessários para desenvolver essa prática; b) a linearidade do currículo escolar; c) a pressão ocasionada pelas políticas educacionais às escolas, para que estas qualifiquem os alunos, especialmente, na leitura e escrita, para que apresentem bom desempenho nas avaliações censitárias, obrigando professores que atuam nos 1º e 2º anos a privarem as crianças de se desenvolverem em outras áreas do conhecimento e limitarem suas práticas à aplicação de programas para esse fim; d) ausência das famílias no acompanhamento da educação de seus filhos; e, por fim e) o professor com uma carga de trabalho extensa, faltando-lhe tempo para estudo e formação.

d) Refletir sobre a importância que os professores atribuem às vivências de pesquisa para sua prática e aprimoramento profissional.

Para nós ficou clarificado que as vivências em pesquisa que as professoras obtiveram durante os processos formativos têm um peso considerável em seu aprimoramento profissional. Elas são bem mais enfáticas quando falam da pesquisa como uma prática utilizada por elas para estudar, buscar informações, aprofundar conhecimentos.

Elas admitem que saber elaborar um projeto foi de fundamental importância, visto que essa é uma prática comum nas escolas onde trabalham. De igual modo, saber como orientar uma atividade de pesquisa torna-se imprescindível para que elas encaminhem os alunos nesse processo.

Embora, de uma forma geral, as professoras afirmem o quão foi importante terem vivenciado a pesquisa para o desenvolvimento da prática profissional, constatamos que a atitude que elas assumem perante o ensino não favorece a inserção da pesquisa em sua prática pedagógica. Importância maior assumem as atividades programadas no livro didático, de leitura e respostas. Atividades identificadas como “pesquisa”, quando acontece, são encaminhadas como tarefa de casa. Esse fato é totalmente compreensível, se levarmos em consideração o fato de que as professoras se baseiam nas suas vivências de pesquisa e dificilmente poderia ser diferente. Como fazer diferente se não existe outro referencial? Se ainda elas não foram privilegiadas com uma formação que possibilite a reconstrução desses saberes e fazeres?

Toda essa discussão nos mostra que a pesquisa como um componente da formação e atuação do professor da escola básica ainda constitui um desafio, tanto para as universidades como para os professores dos AIEF. O que fazer, então? O que

podemos propor como opções viáveis para que a pesquisa, como um princípio educativo, possa ser assumida pelos professores dos AIEF? Para começar, acreditamos que os cursos responsáveis pela formação desses professores precisam repensar a pesquisa, as práticas de pesquisa que desenvolvem, assumindo-a como algo presente durante toda a formação inicial, para que, dessa forma, possam favorecer os saberes essenciais para o fazer profissional desse docente. Outro ponto merecedor de atenção pelas universidades é a discussão/esclarecimento do próprio conceito que envolve pesquisa, para que possíveis equívocos que levam à banalização do próprio termo sejam evitados pelo professor da educação básica.

Somente o preparo, por si só, no entanto, não garante que os professores atuantes nos AIEF assumam uma prática onde a pesquisa seja um elemento presente. As condições adequadas de trabalho precisam ser garantidas a esse profissional. Acreditamos na viabilidade de uma mobilização por parte das escolas, que, uma vez cientes da importância da pesquisa para o ensino e a aprendizagem dos alunos, elaborem propostas que tenham como pano de fundo a pesquisa como um princípio educativo e a reivindicação das condições necessárias para sua efetivação. Tal proposta constituirá em documento a ser exibido e discutido com a Secretaria Municipal de Educação e com as outras esferas do Poder que deliberam sobre as políticas educacionais.

E, assim, ainda com muitas inquietações a burilar sobre o tema, findamos essa primeira aproximação, crente de que a pesquisa é um imperativo tanto para a formação quanto para a atuação de professores, em particular, daqueles que atuam nos AIEF, pois é nessa fase de escolarização que certamente se fomentam ou se podam mentes criativas e críticas. Quiçá possamos contribuir para reverter o distanciamento que ainda predomina em relação à tríade ensino, pesquisa e docência.

Reflexões pós-conclusivas sobre a caminhada

*“[...] É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração [...]”*

Nem sempre a chegada significa o fim da caminhada. Muitas vezes, ela pode indicar que ainda há muito a caminhar. De fato, as coisas perderiam o sentido se findassem sua trajetória em um único caminho, sem antes experimentar outras trilhas para refazer esse mesmo trajeto.

Somos movidos por aquilo que nos desafia a ir mais longe, sem ao menos sabermos como chegaremos lá, afinal como diz o poeta:

Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há-de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.

(ANTONIO MACHADO, 1999)

Esse poema retrata para nós o grande desafio que foi realizar a caminhada que nos fez chegar até aqui. Fomos movidos pela animosidade frente a todas as incertezas de uma caminhada que implicava o entregar-se ao desconhecido, o abandono do conforto do lar, do aconchego da família e dos amigos. Saímos de nossa zona de conforto e nos lançamos nas intempéries do mundo, movidos por um único objetivo: SERMOS MESTRES!

O primeiro passo desse caminhar foi o desejo latente de chegar até aqui. O segundo foi a coragem de nos lançarmos como forasteiros em terras alheias e lutarmos pelo nosso lugar ao sol.

Foi uma caminhada trilhada pela dor de estarmos longe da família e dos amigos, para nós porto seguro, com quem sempre pudemos contar; da nossa casa (cidade) de onde nunca antes tínhamos ousados nos afastar. Foram muitas noites mal dormidas, muitas lágrimas roladas, muitos desafios a serem vencidos.

Mas como, graças ao Pai, nenhuma dor é eterna, nosso caminhar também foi trilhado pela alegria aconchegante das novas amizades conquistadas; pelo clima

acolhedor proporcionado por essa instituição e seus professores; pelo estreitar de laços entre nós e a orientadora, sábia mestre que muito bem nos conduziu nessa caminhada.

E aos poucos, com nossos corações aquecidos pelos novos laços afetivos e o envolvimento nas demandas do curso, fomos acomodando a saudade naquele lugarzinho especial onde moram as lembranças que nos trazem felicidades, para firmarmos os pés nas possibilidades que esse novo mundo trazia pra gente.

O envolvimento efetivo com as aulas do mestrado e, mais ainda com amadurecer e o realizar da pesquisa que deu origem a essa dissertação, nos levou a um ritmo acelerado de idas e vindas a biblioteca, a Secretaria de Educação, às escolas investigadas, a incansáveis pesquisas na *internet* e a visitas constantes à casa da nossa orientadora e por vezes, nos fizeram mães e esposas ausentes.

A caminhada não foi fácil, creio que para ninguém o foi. Mas, o mais importante é que ela foi feita, os obstáculos foram vencidos, as barreiras quebradas e assim, chegamos até aqui. Curioso, é que a sensação de dever cumprido vem junto com um pequeno vazio que se instala dentro da gente, trazendo à tona as lembranças do primeiro contato com a turma, da primeira aula, da primeira orientação.

É um ciclo que se fecha, natural que a saudade do que se viveu e a incerteza do que virá, tomem conta da gente nesse momento. Fortalecemo-nos então, com a certeza de que tudo que vivenciamos durante o tempo em que estivemos a trilhar essa caminhada soma-se dentro da gente, nos faz amadurecer, nos envaidece pelas conquistas, nos impulsiona a querer ir mais adiante, nos faz olhar no espelho e dizer: valeu a pena!

Com saudades!!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

AGUIAR, Marcia Angela da Silva; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. 2006. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso: 02 ago. 2010.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação Contínua de Professores. In: **Formação Contínua de Professores**. Ministério da Educação. Boletim, 13; Agosto, 2005; p. 3 – 10. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em 22/01/2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8ª ed. Campina, São Paulo: Papirus, 2008. Cap. 3, p. 55-69.

BEILLEROT, J. A “Pesquisa”: Esboço de uma análise. . In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de(Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8ª ed. Campina, São Paulo: Papirus, 2008.cap. 4, p. 71-90.

BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores**: entre la teoría y la práctica – 1ª reimp. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Ed. LTDA, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas para a ampliação do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf, Acesso em: 17 fev. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf.

Acesso em: 17 mar. 2011.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação de professor para atuar na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 28 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190/1939.** Dá organização a Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <http://www.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacao-1-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 28 jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 02 fev. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CE nº 5/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010.

BRASIL. Programa um computador por aluno – manual, 2010. Disponível em: http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual_eletronico.pdf Acesso em: 15/03/2012.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://www.avantis.edu.br/docs/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2011. Brasília. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricula/default.asp> Acesso em: 21 mar. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília. 2001. Disponível em: www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos.../miolo_PNE.pdf. Acesso em: 18 maio 2010.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/edbasica>. Acesso em: 10 ago. 2010

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores.** 2002. 2ª ed. Brasília.

BRASIL. **Parecer CNE/CE nº 5/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. SEB; 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatório_internet.pdf. Acesso em: 29 ago. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010

CHAREST, Pauline. Ethnométhodologie et recherche em éducation. In: **Revue des sciences de 1' éducation**. Vol. XX, nº 04, 1994, p. 741 à 756.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-108.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a. 134p.

_____. Etnometodologia e educação. Tradução de Guilherme João de Freitas. Petrópolis: Vozes, 1995b.

CRUZ, Gisele Barreto. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410346_08_pretextual.pdf. Acesso em: 18 ago. 2008.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A **produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a**. 2007. Educar, Curitiba, n. 30, p. 251-264. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30.pdf>. Acesso em: 10/02/2012.

CUNHA, Conceição Maria de.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; SALES, José Albio Moreira de. Etnometodologia: aspectos conceituais e operacionais na prática de pesquisa. In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (orgs). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. V. 2 (Coleção métodos de Pesquisa) p. 123-132.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 5ª edição. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

_____, Pedro. **Pesquisa**: Princípio científico e educativo. São Paulo: Autores Associados, 1990.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In:_____; ZEICHENER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Cap. 1, p. 11- 41.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. DUARTE, Jorge, BARROS, Antonio. São Paulo: Atlas, 2005.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de. **A atividade docente no telensino**: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997. 195f.

_____. **Concepções e práticas de pesquisa** – o que dizem os professores? In: 28^a Reunião Anual da ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. As estratégias de ensino na ação didática. In: FARIAS, M. I. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber, 2011. P. 137-162.

_____; THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; BARRETO, Marcília Chagas; CILVA, Silvina Pimentel; FRANÇA, Maria Socorro Lima Marques. **A cultura docente face a formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária**. Projeto de Pesquisa. Fortaleza, UECE, 2009, 37p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://aurelio.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 10 abr. 2011.

FORTALEZA. **Resolução nº 0410/2006**. Dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, no Sistema de Ensino do estado do Ceará. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectiva da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo, 2001. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p. 65-81. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2010.

_____, Bernadete A. **Formação continuada de professores: a questão social.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 119, p. 191-204, jul., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf/> Acesso em: 21/01/2012.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZAN, Educado A. **Características da Formação continuada de professores nas diversas regiões do país.** In: Reunião Anual da ANPED, 30, Caxambu, MG. Anais da 30ª Reunião Anual. s/d Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf> Acesso em: 21/01/2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Antonio Nóva (Org). **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwirges. **Professora Pesquisadora:** uma práxis em construção. 2º edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 97 a 116.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GUESSER, Adalto H. **A etnometodologia e a análise da conversação e da fala.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v.1, n. 1, ago-dez/2003, p. 149-168. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/hAdalto.pdf> Acesso em: 20/07/2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua.. In: **Formação Contínua de Professores.** Ministério da Educação. Boletim, 13; Agosto, 2005; p. 33 – 38. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> Acesso em 22/01/2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

HOUAISS, Antonio. Mini Houaiss – dicionário da Língua Portuguesa. 4ª ed. rev. E aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 05 fev. 2011.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. **Formação de professor**: do nível médio ao nível superior. Maceió: Catavento, 1999.

LIBERMAN, Kenneth. **Da fenomenologia à etnometodologia**. Entrevistador: Marcus Sacrini, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v7n4/a09v7n4.pdf>. Acesso em 09/01/2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, 2005, p. 5-24. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012> Acesso em: 16/02/2012.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de Professores e Pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8ª ed. Campina, São Paulo: Papirus, 2008, Cap. 6, p. 107-127.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8ª ed. Campina, São Paulo: Papirus, 2008. cap. 2, p. 27-53.

_____; **O Professor e a Pesquisa**. 2ª edição. Campinas, SP. Papirus, 2003.

_____; **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

_____; Projeto Integrado de Pesquisa. **O que conta como pesquisa? Relatório final**. Departamento de Educação – PUC-RIO. 2006, 187p.

_____; CRUZ, Giseli Barreto. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. 2005, v. 35, n. 125, p. 81-109. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias** [online], 2001. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php>. Acesso em: 18 ago. 2010.

MELLO, Guiomar Nano de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: uma (re)visão radical. São Paulo, junho 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2010.

MIRANDA, Marília G. O Professor Pesquisador e sua Pretensão de Resolver a Relação entre Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8ª ed. Campina, São Paulo: Papyrus, 2008.cap. 7, p. 129-143.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992. Cap. 1, p. 14-30.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensinar aprendendo: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental**. PerCursos, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 19-40, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1593/1305> Acesso em: 06/02/2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____(Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 6ª edição. Editor Cortez – São Paulo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIBERAM, Informática. **Dicionário, Online.** , S.A., 2011. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/>. Acesso em: 10 abr. 2011.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. **A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação caminhos para uma síntese.** 2004. Disponível em: http://www.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf Acesso em: 31/03/2011

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e Perspectivas na Relação entre Ensino e Pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 8ª ed. Campina, São Paulo: Papirus, 2008. cap. 1, p. 11 a 25.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** Autores Associados, Campinas- São Paulo. 2008.

_____, Demerval. **História da idéias pedagógicas no Brasil.** 2ª edição – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

Secretaria Municipal de Educação. **Dados das Escolas da Rede Municipal de Ensino.** Curaçá-BA. 2011.

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. **Coordenação de informações e pesquisas.** Fortaleza-CE. 2011.

SILVEIRA, Clarice Santiago; ARAÚJO, Sandra Regina Pires de.; FARIAS Maria Isabel Sabino de. A etnometodologia e a busca da compreensão e interpretação dos fenômenos sociais. In: In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (orgs). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** V. 2 (Coleção métodos de Pesquisa) p. 109-121.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira.** 20ª Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA , Renata Junqueira .; SOUSA, Ana Cláudia; CASTRO, Priscila Cristina Vieira de; SOUZA, Grazielle Campos de. **Leitura do professor, leitura do aluno:**

processos de formação continuada. s/d Disponível em:
<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo3/leituraprofessor.pdf> Acesso
 em: 02/04/2012.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 6ª edição. Madrid. Ediciones Morata, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9º ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente, 2001. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a09v2274.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VICENTINI, Paula Perín; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. Editora Cortez, São Paulo. 2009.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2ª Ed. Reformulada. São Paulo: Ediouro, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. 1998. Disponível em:
<http://200.17.236.243:8080/ich/documentos>. Acesso em: 05 mar. 2011

APÊNDICES

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.

**PESQUISA: O QUE SABEM SOBRE PESQUISA PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada, **“O QUE SABEM SOBRE PESQUISA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?”**. Com a mesma pretendemos investigar os saberes em pesquisa constituídos e mobilizados por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua contribuição para o desenvolvimento profissional desses docentes. Assim, gostaríamos de contar com a sua colaboração ao participar de uma entrevista e observação, cujo conteúdo será gravado. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da pesquisa, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que **não** haverá divulgação personalizada das informações, que você **não** receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Sandra Regina Pires de Araujo, pelo telefone (85) 9688-7992 ou e-mail: sanrepiar@yahoo.com.br ; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, no qual a pesquisa foi aprovada, pelo telefone (85) 31019890 ou e-mail: cep@uece.br.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

------(destacar)

Tendo sido informado(a) sobre a pesquisa **A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza/Ce, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE II

INSTRUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS DOS AIEF DE FORTALEZA

Esse questionário visa coletar dados quantitativos sobre as escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo parte da investigação “**O QUE SABEM SOBRE PESQUISA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?**” que tem como responsável a mestrandia Sandra Regina Pires de Araujo, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.

Setor responsável: _____

Data: ____/____/____

Sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:

Data: ____/____/____

Nome e número do documento: _____

Nomenclatura adotada: _____

Dados gerais:

Número de escolas que ofertam o EF: _____

Número de escolas que ofertam os AIEF e Educação Infantil: _____

Número de escolas que ofertam apenas os AIEF: _____

Funcionário(a) responsável pelas informações: _____

APÊNDICE III

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Mestrado Acadêmico em Educação – UECE/Fortaleza

O QUE SABEM SOBRE PESQUISA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Entrevistadora: Sandra Regina Pires de Araújo

Professor(a),

Este roteiro de entrevista visa atender os objetivos da pesquisa que estamos realizando, e para isso, contamos com a sua valiosa contribuição no sentido de nos fornecer as informações aqui instigadas.

Queremos reforçar o nosso comprometimento com o sigilo da sua identidade. Serão utilizados no texto, nomes fictícios tanto para os entrevistados quanto para as escolas.

Gratos pela colaboração!

1 Parte I: informações sobre o docente

- 1.1 Escola que atua:
- 1.2 Endereço:
- 1.3 Nome:
- 1.4 Idade:
- 1.5 Formação:
- 1.6 Instituição formadora:
- 1.7 Tempo de atuação docente:
- 1.8 Tempo de atuação nos AIEF:
- 1.9 Em quantas escolas trabalhou antes dessa; tempo de atuação:

2 Parte II: Concepção e experiência com pesquisa

- 2.1 O que você entende por pesquisa?
- 2.2 Para você, o que é ser um pesquisador?

2.3 Você se considera um pesquisador? Por que?

2.4 Na sua formação inicial, você teve disciplinas curriculares relacionadas a pesquisa?

2.5 Durante a sua formação inicial, você vivenciou alguma experiência em pesquisa? Quais?

2.6 Que saberes em pesquisa você desenvolveu/adquiriu durante sua formação inicial?

2.7 Os saberes adquiridos sobre pesquisa, durante sua formação inicial, contribuem para o desenvolvimento da sua prática profissional? Como?

2.8 A formação continuada lhe possibilitou ou possibilita experiências em pesquisa? Quais?

2.9 Os saberes adquiridos sobre pesquisa, durante sua formação continuada, têm contribuído para o desenvolvimento da sua prática profissional? Como? Dê exemplo.

2.10 Que relação você estabelece entre sua formação em pesquisa e a prática pedagógica que você desenvolve como docente? Dê exemplo.

2.11 Como analisa a experiência em pesquisa durante a formação inicial do professor?

2.12 Você considera que no exercício das suas funções docentes, integra ensino e pesquisa? Como?

2.13 Você considera que sua prática pedagógica favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa em seus alunos? Como?

3 Parte III – Possibilidades de promover um trabalho permeado pela pesquisa na escola

3.1 Você considera que seus saberes sobre pesquisa são valorizados no seu trabalho? Como?

3.2 A escola já propôs estudos sobre a integração ensino e pesquisa? Como foi? Quem participou? Quem coordenou?

3.3 Quais são as condições que a escola dispõe e que lhe ajudam a desenvolver uma prática permeada pela pesquisa?

3.4 Que outras condições e recursos você acredita que são importantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica permeada pela pesquisa, e que a escola não dispõe no momento?

3.5 Que experiências pedagógicas a escola já desenvolveu e que você considera que articula pesquisa e ensino?

APÊNDICE IV**ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO****Mestrado Acadêmico em Educação – UECE/Fortaleza****O QUE SABEM SOBRE PESQUISA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Observação aula nº ____

Data: ____/____/____

Horário: Início da aula: _____ Término da aula: _____

Observadora: Sandra Regina Pires de Araújo

Professor(a): _____

Escola: _____

Descrição do plano de aula (objetivo, conteúdos, temática, disciplinas, atividades propostas, recursos a serem utilizados)

Descrição do espaço onde vai acontecer a aula

Caracterização os alunos (faixa etária, comportamento, relação aluno/aluno/professor, organização espacial dos alunos, reação dos alunos com a presença da observadora, como são recebidos pelo professor, predominância de sexo, etc)

Como o professor inicia a aula:

Desenvolvimento da aula:

Recursos utilizados:

Como os alunos reagiram às atividades propostas:

Como os alunos são estimulados a participarem das atividades:

Encaminhamentos da aula:

Outras observações:

APÊNDICE V

RELATOS DE AULAS OBSERVADAS – ESCOLA A

Data: 30/08/2011

Professora: Esmeralda

Turno: matutino

Resumo da aula: Após oração inicial a professora falou sobre o Projeto Folclore e sobre a importância de todos participarem de sua culminância a ser realizada no sábado, ressaltando que a apresentação da turma valerá a nota parcial de Artes. Durante dez minutos a professora falou sobre superstições, fez questionamentos aos alunos sobre o que era; se tinham alguma superstição; deu exemplo de algumas e encaminhou uma atividade sobre o tema para eles fazerem em casa com os pais. Em seguida solicitou que todos pegassem os livros de Português para revisarem os conteúdos: plural e singular. Essa disciplina foi trabalhada em quase todo o tempo da aula.

Data: 31/08/2011

Professora: Jade

Turno: Vespertino

Resumo da aula: A professora entrega o livro do PAIC aos alunos, em seguida solicita que os guardem. Entrega uma atividade xerocada e diz que é uma avaliação. As crianças reclamam que não sabem fazer, ela pede para fazer o que souberem. Ao ver que elas não iam conseguir sozinhas, a professora faz a leitura do pequeno texto da avaliação e pede que circulem a palavra “bola”. As crianças não conseguem identificar a palavra no texto, ela escreve no quadro e assim prosseguiu com as demais questões.

APÊNDICE VI

RELATOS DE AULAS OBSERVADAS – ESCOLA B

Data: 05/09/2011

Professora: Rubi

Turno: Matutino

Resumo da aula: a professora inicia a aula escrevendo a agenda no quadro. Em seguida solicitou que pegassem o livro do PAIC e lessem o nome da unidade: “Eu e meu corpo”. Pediu que falassem o nome das partes do corpo e à medida que elas iam falando a professora escrevia na lousa, sempre perguntando para a turma como se escrevia. Foi colocado um cartaz com a letra da música “Boneco de lata”; as crianças cantaram algumas vezes seguida essa canção e repetiram várias vezes as estrofes acompanhando a letra da música no cartaz. As atividades que se seguiram foram circular os nomes das partes do corpo nas estrofes e escreve-las no caderno. Cada uma dessas palavras foi explorada pela professora da seguinte forma: quantidade de sílabas, letra inicial e letra final, sílaba inicial etc.

Data: 05/09/2011

Professora: Pérola

Turno: Vespertino

Resumo da aula: Na aula de geografia os alunos foram orientados a construir uma carta. Fizeram leitura de um texto informativo sobre o assunto no livro didático que explica os itens referentes a destinatário, remetente, CEP e endereço. Em seguida receberam um pedaço de papel para escreverem seus nomes e endereço. Ao concluir a atividade, a professora recolheu todos os papéis e fez um sorteio, cada aluno escreveu uma carta para a pessoa sorteada. O preenchimento do envelope foi feito com a ajuda da professora que foi detalhando cada item na lousa. Depois de prontas, as cartas foram recolhidas por ela que, leu os endereços de cada uma, para que as crianças identificasse a carta escrita para ela. A professora chamou a atenção para um envelope que não constava o endereço, alertando que se fosse para postar em uma agência dos correios ela jamais chegaria ao destinatário.