



Universidade  
Estadual de Londrina

---

ALYNE ZANATTA

SABERES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS  
PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS

---

LONDRINA  
2009

ALYNE ZANATTA

SABERES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS  
PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Departamento de Educação da Universidade  
Estadual de Londrina.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neusi Aparecida Navas  
Berbel

LONDRINA  
2009

ALYNE ZANATTA

SABERES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS PARA  
REALIZAÇÃO DE PESQUISAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Departamento de Educação da Universidade  
Estadual de Londrina.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neusi Aparecida Navas Berbel  
Orientadora  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maura Maria Morita Vasconcellos  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Adriana Regina de Jesus  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_de \_\_\_\_\_de 2009.

*Dedico este trabalho à minha  
família, em especial, à minha filha  
Júlia, por tudo que me ensina.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, acima de tudo, a Deus por me dar forças para enfrentar cada dia com fé e coragem.

À minha orientadora Neusi Aparecida Navas Berbel, pelos ensinamentos, orientações, carinho e exemplo de educadora.

À minha família, em especial, à minha filha Júlia, pelo carinho e compreensão.

Aos professores e colegas de curso, pelas experiências compartilhadas e amizade num tempo importante de nossas vidas.

Aos professores que colaboraram com valiosas informações para o desenvolvimento desse estudo.

Às amigas especiais Flávia e Janaína, pelas palavras carinhosas de incentivo e preocupação.

A todos que com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

ZANATTA, Alyne. Saberes de professores das séries iniciais para a realização de pesquisas. 75 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

## RESUMO

O presente estudo, desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – do curso de Pedagogia da UEL, teve como foco um problema com duas questões complementares: “A pesquisa está presente na vida de professores das Séries Iniciais da Escola Pública? Em circunstância positiva, que saberes são mobilizados, transformados e produzidos por meio da pesquisa?”. Buscou-se, entre os objetivos, identificar como a literatura trata dos saberes docentes e os do professor-pesquisador. A pesquisa foi norteada pelas cinco etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz. Após refletir sobre o problema, selecionou-se três pontos-chave: 1- Saberes docentes descritos na literatura e os utilizados e produzidos por uma prática investigativa; 2- Conceito de pesquisa e a importância que autores atribuem à prática de pesquisa por professores das Séries Iniciais; 3- A presença da pesquisa na vida de professores das Séries Iniciais da Escola Pública. Na Teorização, realizou-se um estudo teórico sobre saberes e pesquisa e um estudo de campo, consultando professores por meio de questionário. Pelo estudo teórico concluiu-se que existe sim a possibilidade do professor de séries iniciais realizar a atividade de pesquisa, requerendo, porém, que seja contemplada antes nos cursos de formação de professores. Pelo estudo de campo concluiu-se que a pesquisa está presente na vida das professoras consultadas, de diversas formas, associadas a consultas, a busca e seleção de informações, relacionadas à necessidade do dia-a-dia. Porém, tais tipos de atividades não apresentam, de um modo geral, o processo de (re)construção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o exercício do pensamento crítico que a atividade de pesquisa pode despertar. Em relação aos saberes mobilizados, transformados e produzidos por meio da pesquisa, acredita-se que, devido ao tipo de pesquisa realizado por estas professoras, podem resumir-se a uma espécie de jurisprudência particular com mil truques, citada por Gauthier et al., devido à ausência de um olhar crítico e reflexivo dos professores sobre sua prática. Foram elaboradas hipóteses de solução para o problema, como a necessidade de que seja privilegiada, nos cursos de formação de professores, a prática investigativa, desde os primeiros anos da formação inicial; que as instituições incentivem e promovam meios de atualização e trocas de experiências entre os professores, para que estes se tornem investigadores da sua prática; que a divulgação das reflexões deste estudo para professores da escola básica e do ensino superior, além de alunos de licenciaturas, pode ser um estímulo para pensarem sobre a temática e suas atividades de pesquisa. Como aplicação à realidade, estabeleceu-se, entre outros, o compromisso de enviar um CD com o trabalho para as escolas colaboradoras e a socialização pessoal do trabalho com a equipe pedagógica e outros interessados nessas escolas. Espera-se, com a divulgação e reflexão sobre o estudo, a ampliação de propostas e condições para que esta atividade seja realizada pelos professores deste nível de ensino, despertando ainda mais para a necessidade de investimentos para sua efetiva realização.

**Palavras-chave:** Professor-pesquisador. Pesquisa docente. Séries Iniciais. Saberes docentes. Metodologia da Problematização.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ .....</b>	<b>11</b>
<b>3 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO.....</b>	<b>15</b>
3.1 REFERENCIAL INICIAL A RESPEITO DE SABERES DE PROFESSORES E PROFESSOR-PESQUISADOR .....	15
3.2 MEMÓRIAS DA MINHA VIDA ESCOLAR.....	22
3.3 O PROBLEMA DO ESTUDO.....	26
<b>4 PONTOS-CHAVE.....</b>	<b>28</b>
<b>5 TEORIZAÇÃO.....</b>	<b>30</b>
5.1 SABERES DOCENTES DESCRITOS NA LITERATURA E OS UTILIZADOS E PRODUZIDOS POR UMA PRÁTICA INVESTIGATIVA .....	30
5.2 CONCEITO DE PESQUISA E A IMPORTÂNCIA QUE AUTORES ATRIBUEM À PRÁTICA DE PESQUISA POR PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS .....	42
5.3 A PRESENÇA DA PESQUISA NA VIDA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA.....	51
5.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA TEORIZAÇÃO .....	60
<b>6 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO .....</b>	<b>65</b>
<b>7 APLICAÇÃO À REALIDADE.....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>72</b>
ANEXO A .....	73

ANEXO B .....	74
---------------	----



## SABERES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS

*Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

Paulo Freire

### 1 INTRODUÇÃO

O currículo de 2005 do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina diferencia-se dos anteriores, por trazer como eixo norteador a pesquisa, e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma das formas de realizar essa atividade no curso. Portanto, este TCC, cujo relato agora se inicia, tem como objetivo cumprir esta exigência, o qual proporciona aos alunos e alunas conhecer o valor da pesquisa científica e todos os seus benefícios já na graduação.

Para nós em especial, é de grande valor a realização desta atividade, pois vai ao encontro do nosso objeto de estudo, que trata do professor-pesquisador e os seus respectivos saberes, proporcionando-nos subsídios para pesquisas futuras. O interesse em realizar este trabalho sobre o papel da pesquisa e sua relação com o saber docente, partiu de nossa experiência de estágio não obrigatório vivenciada em uma escola particular da cidade de Londrina. Por meio desta experiência sentimos a ausência de realização de pesquisa das professoras, a falta de clareza, tanto da nossa parte, como das professoras da escola, sobre que pesquisa poderia ser considerada indicada para responder às necessidades sentidas por nós e assim contribuir para a nossa atuação e, posteriormente, para o crescimento do nosso saber.

Tendo observado essas dificuldades dos professores e a nossa também, pretendemos fazer relações entre o papel da pesquisa e o saber docente, considerando a reflexão sobre a prática como de grande importância neste processo de construção do saber.

Para a realização deste trabalho, optamos - a orientadora e eu - pela Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que se inicia com a observação de um recorte da realidade, problematizando um dos aspectos nela identificado, para posteriormente retornar a esta mesma parcela da realidade com o objetivo de contribuir para transformá-la em algum grau. Essa metodologia segue cinco etapas: a observação da realidade

e definição do problema, os pontos-chave, a teorização, as hipóteses de solução e a aplicação à realidade, que descrevemos e explicamos a seguir.

A Metodologia da Problematização caracteriza-se por ter como ponto de partida e chegada a realidade, com o intuito de nela intervir. Segundo Berbel (1998; 2004), defensora da Metodologia da Problematização, é um caminho de ensino e pesquisa rico, porém complexo, que demanda esforços da parte dos que o percorrem, pelo exercício intelectual e social, que permite enxergar e compreender a realidade com maior criticidade para se preparar para transformá-la. Diferencia-se de outras metodologias de resolução de problemas, pois consiste em problematizar a realidade articulando teoria e prática e visa a sua transformação, mesmo que em pequeno grau. Explicamos, a seguir, mais detalhadamente, as características dessa metodologia, já que consideramos importante a sua compreensão, pois a utilizamos no desenvolvimento deste TCC.

## 2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ

Apresentar as características da Metodologia da Problematização implica referir-nos ao Arco de Magueréz, encontrado em Bordenave e Pereira (1982), que é utilizado para seu desenvolvimento, constando de cinco etapas. No início do estudo, observa-se a realidade (um recorte da realidade tomada como referência para esse estudo) para problematizá-la e estudar um dos problemas nela identificado, retornando posteriormente a esta mesma parcela da realidade com o objetivo de transformá-la em algum grau.



Figura 1 - Arco de Magueréz apud Bordenave e Pereira, 1982.

O Arco de Magueréz tem a realidade social como ponto de partida e como ponto de chegada. Vasconcellos, apoiando-se em Berbel, afirma:

A Metodologia da Problematização parte de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de solução para problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico do aluno (VASCONCELLOS, 1999, p. 35).

A primeira etapa a ser realizada, é a observação de um recorte da realidade pelo aluno/pesquisador, que, a partir de suas concepções e entendimentos, identifica as características nele presentes com seus próprios olhos. Esse olhar atento do aluno/pesquisador

fará com que perceba aspectos interessantes/importantes que precisam ser superados/transformados. Esse aluno/pesquisador é levado a questionar e buscar informações iniciais em diferentes fontes, sobre esta parcela da realidade, registrando o máximo de informações possíveis, tendo como foco principal o seu campo de estudo. Depois das informações colhidas pela observação ou aproximação em relação à temática inicialmente eleita, o aluno/pesquisador realiza um processo no qual prioriza uma necessidade ou uma ausência de algo que deveria estar presente ou acontecendo ou ainda, que julgue merecer um aperfeiçoamento ou mesmo transformação. Nas palavras de Berbel (2004, P. 233):

[...] tem-se aí o começo da problematização enquanto método de pesquisa e ao mesmo tempo a problematização propriamente dita, enquanto exercício intelectual, político e social, voltado para a construção de um conhecimento necessário para a vida em sociedade.

Problematizar significa formular o problema (uma questão, uma afirmação ou uma negação) a partir de fatos observados, por percebê-los como realmente problemáticos, inquietantes, instigantes ou inadequados. A primeira etapa se completa, então, com um problema claramente formulado, que servirá de orientação para a continuidade do estudo.

A segunda etapa é a dos Pontos-chave. Inicia-se realizando uma reflexão a respeito dos possíveis fatores e determinantes maiores do problema, para compreendê-lo melhor. Após a reflexão, são eleitos os pontos-chave do estudo, que são listados para serem desenvolvidos na próxima etapa, podendo ser em forma de questões básicas que se apresentam para o estudo, através de afirmações sobre aspectos do problema, ou por meio de tópicos a serem investigados, entre outras formas. Nesta etapa de elaboração dos pontos-chave podemos perceber o “grau” de reflexão do aluno/pesquisador acerca da realidade que o envolve.

Completa-se assim a segunda etapa. Realizada esta etapa que prioriza o que realmente é importante para o estudo, segue-se a teorização, que tem por objetivo a construção de respostas mais elaboradas para o problema. O investigador prepara-se para colher as informações necessárias sobre cada um dos pontos-chave. Esta é a etapa do estudo propriamente dito, da investigação, momento em que cada ponto levantado se transforma num item a ser questionado e pesquisado. As informações podem ser coletadas com os mesmos procedimentos e instrumentos utilizados pela pesquisa científica, sendo buscados onde quer que elas estejam, como em revistas, consulta a arquivos, livros, etc., além de consulta a

especialistas, às pessoas que estão vivendo aspectos relacionados ao problema, entre outras fontes, servindo de base para responder ao problema.

Na etapa da teorização é que se busca sistematicamente as informações técnicas, científicas, empíricas, oficiais, etc., sobre as quais, anteriormente, apenas se possuíam idéias, representações ou saberes do senso comum, já disponíveis pelo aluno/pesquisador sobre o problema e suas relações com o contexto. Segundo Berbel (2004, p. 233):

Na fase da teorização, o investigador prepara-se para colher as informações necessárias sobre cada um dos pontos-chave, por meio de procedimentos e instrumentos adequados à natureza de seu objeto e objetivos a alcançar; colhe as informações; procede ao tratamento dessas informações; analisa-as, discute-as e chega às conclusões, sempre norteado pela busca de resposta ao problema.

Depois de realizada a terceira etapa, a da teorização do problema, segue-se para a próxima, que é a das hipóteses de solução. É uma etapa em que a originalidade e a criatividade são essenciais, pois existe a necessidade de superar o problema encontrado, de modo a solucioná-lo. Sendo assim, a Metodologia da Problematização passa a ser mais que um método, é um caminho de ensino e pesquisa rico.

A quinta e última etapa é o ponto de chegada. É a fase que possibilita ao aluno/pesquisador voltar à realidade social, mas de uma maneira diferente que da primeira vez em que foi a campo para observação, pois agora visa uma intervenção intencional de transformação da realidade, em algum grau. Conforme lemos em Berbel (1998, p. 40):

Na aplicação, o confronto é com o real acontecendo, em situações práticas, dinâmicas, interativas com os componentes do meio; onde o pensado se transforma em prática; onde se aprende a adequar a relação teoria-prática; onde a dialética da ação-reflexão é possibilitada e exercitada.

Toda essa ação exercitada durante o processo de pesquisa e intervenção na realidade, que passa pela ação-reflexão e, posteriormente, pela ação para a transformação, nada mais é do que a práxis, que não significa uma prática reprodutora, mas sim uma prática transformadora, elevando-se a um nível mais alto que a do senso comum. Neste sentido, a Metodologia da Problematização, também como caminho metodológico de pesquisa, contribui para a transformação da realidade, em que um recorte da prática é analisado de forma consciente, buscando-se integrar aspectos teóricos e práticos, num contexto que possibilite o exercitar da práxis.

Diferencia-se de outras metodologias de resolução de problemas, pois consiste em problematizar a realidade, visando a sua transformação, mesmo que em pequeno grau. “Trata-se de uma concepção que acredita na educação como uma prática social e não individual ou individualizante.” (BERBEL, 1998, p. 36). Ou seja, esse poder transformador que a Metodologia da Problematização possui condiz com a práxis propriamente dita, ou seja, a ação aprofundada e teorizada para o enfrentamento de desafios na prática, indo além de uma simples ação, mas uma ação transformadora que une a teoria e a prática.

Deste modo, esta metodologia não se resume apenas em questionamentos e reflexões. Ela contempla a possibilidade de transformação do meio social em que vivemos através da práxis. Esta práxis consolida-se como atitude humana, transformadora da natureza e da sociedade, em que há uma implicação do ideal e do resultado real, consolidando um caráter consciente e intencional. Como cita Berbel (1996, p. 16):

A Metodologia da Problematização destaca-se como um meio que contribui para o despertar do cidadão, para desenvolver ao mesmo tempo seu potencial intelectual, político e social, além de favorecer uma aprendizagem na construção de novos conhecimentos. Eis uma metodologia que permite, quando vivenciada, despertar o homem (aluno, professor) para ascender ao plano da práxis.

Por essas características, consideramos oportuno realizar o TCC, atividade curricular do Curso de Pedagogia, por meio da Metodologia da Problematização, pois através das etapas que a constituem, reconhecemos o seu potencial educativo e construtivo para nossa vida, tanto como aluna do curso de Pedagogia, como para nossa futura atuação profissional, dando sua contribuição à educação, ao possibilitar a aplicação à realidade, pois desencadeia algum grau de transformação do real, acentuando o caráter pedagógico na construção de profissionais críticos e participantes.

### **3 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO**

Nesta primeira etapa da Metodologia da Problematização, observamos atentamente um recorte da realidade, procurando registrar o máximo de informações possíveis sobre o objeto de estudo. Desta realidade observada foi definido o problema, que serve de referência e de orientação para a continuidade do estudo. Analisamos sob vários ângulos o objeto, para nos possibilitar uma visão ampla a seu respeito.

A curiosidade a respeito do tema: Saberes de professores das séries iniciais para a realização de pesquisas surgiu de uma curta experiência profissional, que teve início no segundo ano do curso de Pedagogia, e que se estendeu até o primeiro semestre do terceiro ano, quando tivemos contato direto com a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano escolar.

Para a definição do problema, foram realizadas leituras a respeito do tema, contudo podemos já afirmar ser um assunto complexo, que requer vários cuidados para não haver equívocos. Uma outra maneira que nos auxiliou na definição do problema consiste num breve relato sobre as memórias da nossa vida escolar até então, buscando localizar algo relacionado à pesquisa.

#### **3.1 REFERENCIAL INICIAL A RESPEITO DE SABERES DE PROFESSORES E PROFESSOR-PESQUISADOR**

Devido à complexidade que envolve a prática docente e a variedade de saberes que a permeiam, este texto inicial tem como foco a atuação do professor como pesquisador e os saberes que compõem sua prática.

Entre os diversos autores que tratam da temática dos saberes do professor, neste primeiro momento, buscamos em Tardif (2002), Pimenta (2000) e Gauthier et al. (1998) elementos que nos auxiliasse na elaboração do problema e encontramos uma vasta e complexa literatura a respeito do tema escolhido por nós. Percebemos que a discussão sobre a problemática do saber docente tem procurado investigar quais são estes saberes e como são utilizados e produzidos no cotidiano escolar.

Se os professores de profissão possuem uma função social de grande importância em relação aos saberes que são transmitidos na sociedade, faz-se necessário

conhecer quais são os saberes que os caracterizam em sua prática profissional. Tardif (2002, p. 60) define o “saber” num sentido amplo que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”, já que os professores se referem aos seus saberes de forma bem abrangente, referindo-se tanto aos conhecimentos específicos como diversas habilidades e atitudes que devem ser próprio ao professor tal como ser capaz de motivar seus alunos e saber utilizar a imaginação.

Os professores destacam a experiência “como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar.” (TARDIF, 2002, p. 61). Aliada à experiência, destacam ainda fatores cognitivos como personalidade e amor às crianças. Referem-se também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que eles devem possuir em comum com os alunos e com os pares, já que são membros de um mesmo mundo social.

Desta forma, o saber do professor não é constituído por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens. O autor define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36).

Baseados em Tardif (2002), explicitaremos cada um dos saberes dos professores:

- Saberes da formação profissional são conhecimentos provenientes de estudos relativos à educação, e que se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita de professores. “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36). Quanto aos saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa...” (p.37) carregadas de um arcabouço ideológico, formas de saber-fazer e algumas técnicas que são incorporados à formação profissional.
- Saberes disciplinares são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos do conhecimento e integram-se à prática docente através da formação (inicial e contínua).
- Saberes curriculares é os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados e que os professores devem aprender a aplicar (objetivos, conteúdos e métodos).
- Saberes experienciais são saberes que os professores desenvolvem no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, podendo ser incorporados individualmente ou coletivamente entre os pares, “são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à



prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)” (p.49).

Pimenta (2000) também contribui para o significado dos saberes, afirmando que a construção da identidade do professor acontece pela mobilização dos saberes, destacando entre eles o da experiência. A autora identifica três tipos de saberes da docência:

- A experiência. Pimenta considera tal saber em dois níveis. O primeiro, no sentido de que o futuro professor ou aquele que está no começo de sua carreira, já possui um significado do que é ser professor, ou seja, durante a sua experiência como aluno, conviveu com diversos professores, atribuindo sentidos e valores a eles. O segundo é aquele que o professor produz no seu cotidiano de sala de aula, através de um processo constante de reflexão sobre sua prática, também pela relação com colegas de trabalho ou textos de diversos autores.
- O conhecimento. São os conhecimentos específicos, adquiridos no curso de formação inicial, englobando a função desempenhada pela escola na transmissão desses conhecimentos. Pimenta (2000), amparada em Moran (1993), menciona o conhecimento no sentido de trabalhar, classificar, analisar e contextualizar as informações. Para a autora, “não basta produzir o conhecimento, é preciso produzir condições de produção do conhecimento” (p.22). Percebemos com isso que conhecer não se reduz a informações, e sim que é preciso aprender a trabalhar com elas de maneira que haja progresso e desenvolvimento do conhecimento.
- Os saberes pedagógicos. São os referentes aos conhecimentos didáticos que orientam na organização e funcionalidade do trabalho pedagógico, ou seja, abrangem o conhecimento, os saberes da experiência e os conteúdos específicos que serão construídos a partir da prática, que confronta as dificuldades e implicações do cotidiano escolar com a teoria, possibilitando uma reelaboração desta prática. “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA, 2000, p.26).

Tratando do mesmo tema, Gauthier et al. (1998) confirmam que há muita dificuldade em se identificar os saberes envolvido no trabalho do professor e o que é pertinente saber para ensinar, pois a falta de pesquisas que revelem o cotidiano das salas de aula não permite que se identifique “O que acontece quando um professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Noutras palavras, o que é preciso saber para ensinar?” (p.17). O autor afirma que apesar dos importantes esforços realizados nos últimos vinte anos, os resultados de pesquisas “não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado” (p. 19).

O autor defende o trabalho do professor como um ‘ofício feito de saberes’ e os identifica em seis categorias, concebendo o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p.28) sendo eles:

- O saber disciplinar que se refere às diversas áreas do conhecimento. É o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Entretanto o autor questiona: O que quer dizer “conhecer a matéria”, para um professor, num contexto real de ensino? Será que o conhecimento do professor de Química sobre a matéria, por exemplo, é diferente do conhecimento do químico?
- O saber curricular. Uma disciplina nunca é ensinada tal qual seu conhecimento é construído, ela sofre modificações para se tornar um programa de ensino. Quem produz esses programas? Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial ou o que foi transformado pelas editoras? Que transformações do programa o professor efetua?
- O saber das ciências da educação. Conhecimentos relativos ao sistema escolar e sua estrutura, sobre a evolução de sua profissão, sobre o desenvolvimento da criança, sobre a violência entre os jovens, sobre diversidade cultural etc. Esse saber profissional específico não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas permeia a maneira como o professor se posiciona na sua profissão.
- O saber da tradição pedagógica. E o saber que adquirimos antes mesmo de realizar uma formação inicial, começando da infância até uma boa parte do cotidiano escolar, em vez de ser analisada e refletida durante a formação, serve de modelo para guiar os comportamentos dos professores, sendo somente adaptado e modificado pelo saber experiencial e principalmente, pelo saber da ação pedagógica defendido por Gauthier et al. (1998).
- O saber experiencial. “A experiência e o hábito estão intimamente relacionados” (p.32). É uma forma de se aprender através de suas próprias experiências, de maneira individual, bem diferente dos outros saberes que são adquiridos/incorporados pelos professores. A experiência para os autores nunca é conhecida e nem testada publicamente e “um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir” (p.33) O autor defende a sistematização e o estudo deste saber através de pesquisas realizadas em sala de aula, para contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente.
- O saber da ação pedagógica. É o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e serão aprendidas por outros

professores. Gauthier et al. (p. 33) ponderam que o saber do professor deve passar por momentos de sistematização, a fim de evitar que o professor elabore uma espécie de jurisprudência particular com mil truques que ele acredita que funciona, sem nenhuma utilidade para a formação de professores e que acaba numa desvalorização da sua profissão. O autor considera que os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente.

Pimenta (2000), a partir de seus estudos sobre formação de professores e prática pedagógica, identifica os saberes como um aspecto importante a ser considerado na construção da identidade da profissão do professor, considerando a identidade como um processo de construção do sujeito, não somente em sua prática pedagógica, mas em toda sua trajetória de vida, e dos saberes como um aspecto que configura a docência, de modo que haja articulação entre os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos na prática do professor, como afirma Pimenta, ao tratar da construção da identidade profissional:

Para a autora, esse processo de construção tem um caráter histórico, ou seja, o sujeito por meio de sua ação constrói, produz o conhecimento e o seu fazer profissional e “essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social” (p.19). Nesse sentido, percebemos que o caráter dinâmico da profissão docente só tem sentido se o considerarmos como uma prática social que participa ativamente na sociedade por meio da educação escolar.

Pimenta (2000) enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central na formação de professores, ou seja, colocando-a como ponto de partida e de chegada, promovendo uma re-significação dos saberes pedagógicos entendidos como altamente relevantes em sua atuação enquanto profissional da educação. Resgatando a importância de se considerar o professor em sua própria formação, reelaborando seus saberes iniciais através de um confronto com sua prática vivenciada, segundo a autora, o professor constitui seus saberes a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Reconhecemos que, embora os estudos realizados pelos autores sejam distintos, há pontos de aproximação quando, por exemplo, consideram o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e do confronto com as condições da profissão.

Em relação ao tema que enfoca o professor e a pesquisa, procuramos na literatura autores que defendem a pesquisa realizada por professores de profissão, que tratam

do profissional reflexivo como aquele que reflete na prática e sobre a sua própria prática e encontramos autores como: Demo (2001); (2003), Lüdke (2001) e Zeichner (1993).

Em busca de um conceito de pesquisa, nos apoiamos em Demo (2001) para definirmos o que é e a quem ela contempla, para posteriormente, entender qual é o significado da pesquisa no trabalho e na vida dos professores das Séries Iniciais. De acordo com Demo (2001), pesquisa não é só busca de conhecimento, assim como, "[...] não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e sociedade nos impõem" (p.16). Além disso, o autor salienta que a pesquisa deve ser entendida como "capacidade de elaboração própria", que deve estar presente na atitude diária do professor. Para o autor, a pesquisa ainda pode ser entendida como "diálogo inteligente com a realidade", vendo-o como um comportamento cotidiano do professor.

Demo (2003) assinala a diferença entre a "pesquisa como atitude cotidiana" de "pesquisa como resultado específico". A primeira é o modo de cultivar a capacidade crítica, intervindo na realidade de maneira questionadora e consciente. "Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente" (p.12). A segunda refere-se à realização de um projeto pedagógico, de um texto com normas científicas, implicando o compromisso formal do conhecimento reconstruído.

Segundo Demo (2003), compete ao professor "cultivar ambas as dimensões", uma vez que "os dois horizontes são essenciais, um implicando o outro". Assim, cabe ao professor "representar o cidadão permanentemente crítico e participativo" na sociedade, "necessita alimentar processo constante de produção própria", confirmando "que não é criatura de ideias alheias, sectário de outras doutrinas, lacai de outros projetos, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário" (p.13).

O movimento que valoriza a pesquisa na formação e no trabalho do professor surge a partir do conceito de professor reflexivo proposto por Schön, que fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey. Este pensador defende a ideia da ação reflexiva na qual o profissional formula questões sobre sua própria prática. Porém, foi Schön (1983) um dos autores que mais contribuiu para difundir este conceito nas instituições de formação de professores, propondo a formação do *practicum* reflexivo, embora nos seus estudos não tivesse tratando propriamente de professores. Posteriormente, Schön (1992) veio a dedicar-se a este assunto, devido à repercussão causada entre as instituições. Para este autor, a prática reflexiva deve ser considerada como parte do processo do trabalho profissional, pois favorece o encontro de respostas às situações novas do cotidiano.

Em relação a esta avaliação, Lüdke (2001) contribui com seu trabalho, ao esclarecer as possibilidades e limitações para o desenvolvimento de pesquisas realizadas pelos professores do ensino básico, pois não apresenta uma categoria de pesquisa “própria do professor”, e sim contribui para este campo de pesquisa ao elucidar que as universidades que são as responsáveis por estabelecer os critérios de uma pesquisa, teriam muito a ganhar, ampliando suas visões de pesquisa se aceitassem uma conceituação própria para esses profissionais.

A contribuição de Lüdke (2001) para este campo é o esclarecimento que a autora nos traz em relação de que professor e de que pesquisa se está tratando e qual a importância da pesquisa na vida deste professor.

A autora realizou pesquisas juntamente com professores da escola básica (ensino médio), buscando informações que contribuíssem ou não para a realização de pesquisas dos professores desse nível escolar. Sua investigação nos mostra que, para o professor desenvolver um trabalho de pesquisa na escola, as condições de estrutura e de recursos (remuneração, infra-estrutura física, entre outros), além da cultura da instituição escolar são determinantes na realização desta atividade. Seus resultados evidenciam as possibilidades e obstáculos do trabalho de pesquisa do professor da escola básica.

Outro fator relevante da pesquisa realizada por Lüdke (2001) é em relação à diversidade de concepções de pesquisa definidas pelos professores entrevistados. Localizamos concepções como “pesquisa é ter curiosidade” até definições próximas ao modelo acadêmico, de “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos”. Está também entre os entrevistados, os que consideram a construção de material didático, um projeto produzido na escola, em que os professores experimentam uma nova estratégia de ensino, um projeto de estudo do professor como pesquisa.

Segundo Demo (2003), não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, e sim habilitá-los a usar a pesquisa como uma forma, dentre outras, de lidar com os problemas de sua prática.

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. Não é o caso de fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2003, p. 2).

Zeichner (1993) se distingue de vários outros autores que tratam desse tema, por se preocupar com os aspectos políticos, sociais e econômicos que estão envolvidos no ambiente escolar e no trabalho do professor, valorizando a autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente. O autor manifesta-se contra as correntes que propagam falsos conceitos de professor reflexivo e de prática reflexiva, e afirma que comprometem o êxito para a emancipação do professor.

Para a concretização do desenvolvimento profissional do professor, da prática social e política e, ainda, da luta para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores, Zeichner defende a pesquisa-ação como instrumento facilitador, pois apresenta um grande potencial para estimular reflexões eficazes, ou seja, sistemáticas e capazes de estruturar os saberes que dela resultam. O autor defende a pesquisa-ação como um processo emancipatório, considerando que na reflexão sejam incorporados critérios morais e éticos, sem desconsiderar outros tipos de reflexão, sejam elas em relação a técnicas, metodologias, ou outras.

O autor utiliza a pesquisa-ação em seus programas de formação de professores, estas pesquisas envolvem quatro fases de desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir, pois acredita que, através desse processo, os futuros professores poderão instrumentar as questões técnicas, em direção a questões de cunho político e social, buscando a igualdade e a justiça social.

Como assinalamos anteriormente, os saberes dos professores e as investigações de suas práticas vêm ganhando destaque no cenário das pesquisas realizadas na área, com uma ampla bibliografia a respeito do assunto, no entanto, este texto é uma breve revisão da literatura, com o objetivo de nos ajudar na elaboração do problema de estudo.

### 3.2 MEMÓRIAS DA MINHA VIDA ESCOLAR

Quando foi sugerido pela minha orientadora de TCC que deveria escrever sobre as lembranças da minha trajetória escolar (formação básica), formação profissional e possível experiência docente, confesso que fui tomada por um sentimento de preocupação, pois se já é difícil lembrar, escrever se torna uma tarefa ainda mais árdua.

É verdade que a escola contribuiu para a construção dos saberes adquiridos por mim até então, mas é preciso descrever quais são estes saberes e de que forma foram

construídos. Por estes motivos, faço um breve relato sobre minhas memórias da vida escolar na formação básica, na formação profissional e da minha curta experiência profissional no magistério, para a identificação destes saberes nesta trajetória.

Desde a pré-escola até o término do Ensino Médio, foram onze anos de escolarização. Um longo processo de aprendizagem e de formação, que devo considerar muito significativo para minha vida estudantil e pessoal. A lembrança que tenho é de aprender elementos de Matemática, Português, História, Geografia entre outras matérias, ou seja, de um conjunto de disciplinas. A pesquisa também se fez presente durante este período, porém realizada no formato de consultas a livros, enciclopédias e apresentada aos professores por meio de cópia, sem questionamento a respeito do conteúdo e procedimento realizado para a pesquisa.

Para a realização do trabalho em questão, faz-se necessário identificar quais foram os saberes adquiridos por mim neste período. Baseando-me em Tardif (2002, p. 38), chego à ponderação de que através da formação básica, adquiri saberes disciplinares e curriculares, pois os disciplinares “são saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade.” e os curriculares “são saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados.”

Respondendo ao desafio, passei a me interessar e gostar da matéria de química, a ponto de realizar um vestibular para o curso em questão, frequentando-o por dois anos. Os alunos em geral tinham muitas dificuldades, e um dos possíveis motivos que entendo explicar esta dificuldade é a maneira como os professores conduziam as aulas. As aulas eram basicamente expositivas, sendo as matérias complexas e a dificuldade enfrentada pelos alunos fazia com que a desistência fosse alta em relação aos outros cursos.

Havia uma disciplina no curso de Química, que nos orientava à pesquisa, ofertada no 2º ano, com o nome de Iniciação à Pesquisa. Fazíamos consultas a periódicos na biblioteca, escolhíamos um tema de nossa preferência e elaborávamos uma solução para o problema que elegíamos. No currículo também constavam disciplinas pedagógicas, que eram ofertadas a partir do 2º ano. Em relação a essas disciplinas, não conseguia relacionar com o que estava estudando até então, e recordo-me de um professor que falava sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e criticava, na época, a atitude do governador em exercício sobre a terceirização no processo de seleção de professores. Os estágios obrigatórios eram realizados a partir do 3º ano, os quais não cheguei a vivenciar.

Enfim, os saberes adquiridos durante estes dois anos, cursando química, constituíram-se de saberes de formação profissional. “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36), saberes disciplinares, próprios aos licenciados em Química e os saberes pedagógicos, que Tardif define como “saberes que apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa” (p.37). Vários fatores me levaram à desistência do curso e acredito que um deles foi o fato de não atender às minhas expectativas, talvez por não possuir maturidade suficiente para enfrentar as dificuldades existentes no curso em questão.

Após a desistência do curso de Química, passaram-se vários anos para eu voltar a estudar. Foi quando optei por cursar Pedagogia. Confesso que gosto muito do curso, que tem me possibilitado uma análise e estudos sobre a Educação. O currículo do curso me proporciona a teorização dos aspectos educativos, incluindo disciplinas pedagógicas e a iniciação à pesquisa, através de disciplinas que investigam, indagam e problematizam o processo educativo. Uma oportunidade para a realização de pesquisa no curso de Pedagogia é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pelo qual experimentamos a mobilização e aquisição de saberes de diferentes ordens, como conhecimentos específicos sobre uma temática, sistematização do conhecimento científico, dentre outros benefícios.

Quando estava no segundo ano do curso, comecei a trabalhar com a Educação Infantil, e é claro que sem preparo para tal, mas só desta maneira consegui refletir sobre a prática educativa de forma concreta. Concordo que a teoria seja de grande ajuda para o ensino, porém sem a prática se torna formal, não abrangendo a complexidade da prática docente, contribuindo assim para a dicotomia entre teoria e prática. As aulas por mim ministradas eram preparadas através de consultas em livros didáticos, paradidáticos, internet, revistas etc. Acredito que o papel do professor-pesquisador vai além destas consultas, no sentido de contribuir para esclarecer e/ou sanar as dificuldades existentes na prática pedagógica. Esta experiência contribui para a minha formação, para além de aprendizagens específicas, como para a manifestação do interesse pelo tema deste trabalho.

Outra oportunidade que tive no curso para analisar e refletir sobre e na prática, foi o estágio supervisionado, pelo qual, durante um tempo, estive observando a realidade educacional do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Tais observações suscitaram algumas questões, como: por que será que na relação professor-aluno, em muitas ocasiões, não havia respeito? Por que não se percebia sinais de planejamento? Por que razão as dúvidas dos alunos não eram respondidas pela professora? Deparei-me, pois, com uma realidade



(Ensino Fundamental) que eu considero como assustadora, e me pergunto se esta situação estaria acontecendo em todas as escolas que trabalham com este nível de ensino.

A partir de uma mistura de emoções com críticas, encerro esta fase “prática”, constatando ter adquirido saberes experienciais, que Tardif (2002) define como sendo aqueles constituídos da prática cotidiana da profissão, que se constroem no trabalho do dia-a-dia e no conhecimento do meio, que não provêm das instituições de formação ou dos currículos, mas que possui significado prático. Tardif (2002) refere-se aos saberes dos professores que representam a atividade docente, como sendo o saber relacionado ao contexto do trabalho, à relação com os alunos, ao contato com os professores, à sua experiência de vida entre outros, ou seja, é um tipo de saber considerado como saber social.

Embora não advindo das instituições de formação, como afirma Tardif, foi através dela esta experiência tão rica presenciada por mim durante o curso de Pedagogia, e não somente o estágio obrigatório se encaixa nessas experiências que o autor denomina como saber social. Podemos citar outras oportunidades vivenciadas durante o curso como: entrevistas em ambientes formais e informais, socialização de trabalhos oferecidos pela instituição, apresentação de trabalhos na instituição entre outras.

Tardif (2002) aponta quatro fases que dispõe a profissão docente, porém adquiridas em tempos distintos para aquisição de saberes e competências. A primeira fase se inicia na formação básica, a segunda com o início da formação profissional, a terceira iniciando a carreira no magistério, e a quarta, prosseguindo através da formação continuada durante o exercício da profissão. Assim, os docentes, constroem seus saberes por toda a sua vida, carregados de significados da sua história pessoal, estudantil e profissional.

Enfim, as lembranças que surgem, da trajetória da minha vida estudantil e profissional são singelas, mas trazem à tona memórias que estavam adormecidas, reaparecendo carregadas de sentimentos e emoções. Reflito e me vejo com uma deficiência para atuar, chego à conclusão de que embora eu esteja realizando um curso profissional para atuar como professora e tenha tido contato com professores durante toda a minha vida escolar, é difícil sair do papel de estudante para o papel de professor.

### 3.3 O PROBLEMA DO ESTUDO

A partir deste breve estudo da literatura e reflexão sobre nossas memórias, nos surgem alguns questionamentos. Em relação à nossa formação básica, nos perguntamos:

- Os saberes escolares transmitidos durante o processo de escolarização têm sido suficientes para preparar alunos para realização de pesquisa?
- Se existe deficiência em relação à transmissão de saberes, como superá-los?
- Como deve ser a relação do professor-pesquisador com os saberes dos alunos?
- Quais são os saberes necessários à atuação de professores no Ensino Fundamental?

Mesmo que por pouco tempo, a nossa atuação na escola, associada à leitura inicial sobre os saberes de professores e professor-pesquisador, nos leva a perguntar:

- Que saberes o professor adquire ao pesquisar? E como os utiliza em sua prática?
- O professor tem apoio para a realização de pesquisa? Que tipo de apoio? Da parte de quem?
- Existe dificuldade para a realização de pesquisas? De que tipo?
- O que está sendo oferecido pelo Município de Londrina para a realização de pesquisas pelos seus professores?
- As pesquisas realizadas por professores estão contribuindo para a sua própria prática pedagógica?
- Os problemas e questões que se originam na prática têm merecido estudos por parte dos professores?
- Os professores têm conseguido ter um olhar crítico e reflexivo sobre o seu próprio pensar e agir?
- Que tipos de saberes são adquiridos, mobilizados, transformados e produzidos por professores-pesquisadores?
- Como ocorre o diálogo entre saberes pedagógicos, pesquisa e prática de ensino junto aos professores de ensino fundamental?

Tomando como referência a formação profissional iniciada no curso de Pedagogia, ainda em curso, já podemos nos questionar:

- Que oportunidades o aluno tem de realizar pesquisa no curso de formação de professores?
- Será que outros cursos de licenciatura, que não a Pedagogia, prepara o futuro professor para a realização de pesquisas?
- Dominar, integrar e mobilizar os saberes são capacidades essenciais ao professor, conforme a literatura. Como se dá esta aprendizagem nos cursos de formação de professores?

São muitas as questões. Muitas delas, diretamente relacionadas ao nosso foco de interesse, envolvendo a prática da pesquisa pelo professor. Outras surgiram da dimensão da docência propriamente dita, tanto pelas nossas experiências escolares como pelas leituras a respeito dos saberes e da pesquisa, que envolvem a profissionalização e a atuação docente.

Portanto, retomando todas elas, pensamos que elas se relacionam a cinco aspectos, fundamentalmente:

- Ao preparo dos professores para a realização de pesquisa;
- A uma postura crítica e reflexiva do professor diante das questões que envolvem a prática pedagógica, a ponto de investigá-la;
- Ao entendimento do professor no que diz respeito a uma pesquisa que contribua para a prática;
- A uma relação efetiva entre saberes, pesquisa e prática pedagógica.
- À formação do professor para a atuação como docente, de um modo geral.

Mais uma vez reafirmamos a complexidade da temática que nos dispusemos a tratar e nos colocamos na situação de eleger um problema para a continuidade do estudo. Não podendo dar conta da extensão que todas as questões demandariam, resolvemos centrar esforços para responder ao seguinte *problema: A pesquisa está presente na vida de professores das Séries Iniciais da Escola Pública? Em circunstância positiva, que saberes são mobilizados, transformados e produzidos por meio da pesquisa?*

#### 4 PONTOS-CHAVE

Nesta etapa da Metodologia da Problematização, iniciamos realizando uma reflexão a respeito dos possíveis fatores e das determinantes maiores do problema. A partir desta reflexão, elegemos os pontos-chave do estudo, por meio dos quais buscaremos respostas, com mais profundidade, ao problema.

Consideramos que alguns possíveis fatores contribuem para a existência do problema em estudo, interferindo, de alguma maneira, na presença ou não da pesquisa na vida de professores das Séries Iniciais da Escola Pública, e percebemos que este é um problema complexo e multideterminado. (Berbel, 1999)

Um possível fator relacionado ao problema tem relação com a atitude que o professor tem diante da sua prática pedagógica que, na grande parte das vezes ainda não superou o modelo reprodutivista de ensino, pelo qual o professor é apenas um transmissor de conhecimento. Defendemos que deveria ser uma atitude crítica e investigativa, na qual o professor se tornasse um contínuo pesquisador da sua prática, problematizando os aspectos relacionados ao seu trabalho.

Outro possível aspecto que nos parece estar relacionado ao problema é a concepção de pesquisa que os professores possuem. Percebemos que no dia-a-dia das escolas, os professores utilizam o termo pesquisa para resumos de trabalhos, consultas a livros e revistas, busca de informações em dicionários, entre outros.

Ainda outro fator relacionado ao problema pode estar na ausência de uma formação continuada, e provavelmente associado a uma falta de incentivo da parte da instituição em que o professor está inserido, ou até de vontade do professor, que muitas vezes, com excesso de trabalho, deixa de buscá-la, em função de uma carga horária de trabalho exaustiva.

Um olhar de conjunto para esses possíveis fatores nos leva a um pensar diferenciado a respeito de possíveis determinantes maiores do problema, que percebemos em duas direções: uma delas é uma falta de articulação entre ensino e pesquisa na formação inicial. Percebemos um distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, não possibilitando ao aluno pesquisar e refletir sobre a prática pedagógica desde os primeiros anos de formação.

Outra possível determinante maior do problema parece estar no fato de que nos cursos que formam professores, ainda prevalece uma educação mais voltada para a

aquisição e reprodução de conhecimentos, não privilegiando a formação reflexiva, crítica e investigativa do aluno. Percebe-se ainda nos cursos que formam professores, uma dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, deixando de contribuir para o desenvolvimento do aluno, como um futuro profissional que reflete e pesquisa com autonomia sobre sua prática.

Diversos aspectos relacionados ao problema poderiam e deveriam ser analisados, porém, para um melhor aprofundamento do estudo nas condições de um Trabalho de Conclusão de Curso, acreditamos que seria relevante realizar o estudo a respeito dos seguintes *Pontos-Chave*:

- *Saberes docentes descritos na literatura e os utilizados e produzidos por uma prática investigativa*, por pensarmos ser de suma importância a compreensão dos saberes que os professores possuem e utilizam em sua prática, bem como os que são produzidos por meio dela;
- *Conceito de pesquisa e a importância que autores atribuem à prática de pesquisa por professores das Séries Iniciais*, uma vez que pensamos ser imprescindível entender melhor quais os aspectos e benefícios da pesquisa para a prática do professor;
- *A presença da pesquisa na vida de professores das Séries Iniciais da Escola Pública*, considerando a contribuição de professores.

Tais aspectos poderão nos fornecer um panorama teórico-prático interessante, de modo a nos preparar para agir na realidade escolar de maneira mais segura em relação à pesquisa.

## 5 TEORIZAÇÃO

Para darmos sequência ao desenvolvimento deste trabalho, buscamos contribuição na literatura e junto às pessoas que estão vivendo aspectos relacionados ao problema acerca de cada um dos pontos-chave definidos na etapa anterior. Esta parte da teorização tem por objetivo a construção de respostas mais elaboradas e possível solução para o problema em questão.

Na etapa da Teorização é que se busca sistematicamente as informações técnicas, científicas, empíricas, oficiais, etc., sobre as quais anteriormente, apenas se possuíam ideias, representações ou saberes do senso comum já disponíveis sobre o problema. É nesta etapa, em que cada ponto levantado se transforma num item a ser questionado e pesquisado, por diferentes ângulos em diferentes fontes explicados por Berbel (1998).

A seguir, descreveremos o relato da teorização realizada, iniciando pelo estudo a partir da literatura, visando compreender o primeiro e segundo ponto-chave do problema, que foi definido da seguinte forma:

- Saberes docentes descritos na literatura e os utilizados e produzidos por uma prática investigativa;
- Conceito de pesquisa e a importância que autores atribuem à prática de pesquisa por professores das Séries Iniciais.

No último ponto-chave da teorização, procuramos saber, junto a professores que atuam nas Séries Iniciais de escolas públicas, se os mesmos tiveram a oportunidade de realização de pesquisa durante a sua formação profissional, se estes utilizam a pesquisa no seu cotidiano, e quais os saberes adquiridos por meio desta pesquisa.

Pensamos que com estes elementos, advindos da teoria e da aproximação do que ocorre na prática, podemos responder ao problema eleito para este estudo.

### 5.1 SABERES DOCENTES DESCRITOS NA LITERATURA E OS UTILIZADOS E PRODUZIDOS POR UMA PRÁTICA INVESTIGATIVA

Neste primeiro ponto-chave do estudo, realizamos uma revisão de literatura, abordando a questão dos saberes dos professores, relacionada ao problema que elegemos para o trabalho (TCC), a partir de autores que lidam com este assunto. O texto a seguir se constitui

de um corpo teórico que aborda os diferentes tipos e características do saber docente, associados à nossa análise.

A discussão sobre a problemática do saber docente tem procurado investigar os conhecimentos mobilizados pelos professores no cotidiano escolar, bem como o processo de apropriação e produção dos saberes, a fim de compreender sua especificidade e sua constituição através dos processos de socialização.

Se os professores de profissão possuem uma função social de suma importância em relação aos saberes que são transmitidos na sociedade, faz-se necessário conhecer quais são os saberes que os caracterizam em sua prática profissional. Consideramos aqui para o estudo, o que Tardif (2002) utiliza para definir *saber*. Para o autor, saber engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p.60), já que os professores frequentemente se referem aos seus saberes de forma bem abrangente, referindo-se tanto ao conhecimento da matéria como ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e dos sistemas de ensino, também sobre o valor e a utilidade dos diversos programas e livros didáticos.

Além disso, os professores salientam diversas habilidades e atitudes que devem ser inerentes ao professor, tais como: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de motivar seus alunos, saber utilizar a imaginação, partir da experiência dos alunos, possuir uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo entre outras.

“Enfim, os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar” (p.61). Aliada à experiência, destacam alguns fatores cognitivos, tais como: personalidade, talento, entusiasmo, vivacidade, amor às crianças, etc. Finalmente, segundo Tardif (2002), os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que eles devem possuir em comum com os alunos e com os pares, já que são membros de um mesmo mundo social.

Desta forma, o saber do professor não é constituído por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens. O autor define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). Neste sentido, a prática pedagógica envolve os diferentes saberes: os saberes das disciplinas (conteúdos a serem ensinados), os saberes curriculares (programas das disciplinas), os saberes profissionais (das ciências da educação) e os saberes da experiência (produzidos no cotidiano). Tudo isso

exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condição para uma prática eficaz.

Baseados em Tardif (2002), explicitamos a seguir as características básicas de cada um dos saberes de professores:

- Saberes da formação profissional: são conhecimentos provenientes de estudos relativos à educação, e que se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita de professores. “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36). Quanto aos saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa...”(p.37), carregadas de um arcabouço ideológico, formas de saber-fazer e algumas técnicas, que são incorporados à formação profissional.
- Saberes disciplinares: são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos do conhecimento e integram-se à prática docente através da formação (inicial e contínua).
- Saberes curriculares: são aqueles que a instituição escolar apresenta para serem ensinados e que os professores devem aprender a aplicar (objetivos, conteúdos e métodos, por exemplo).
- Saberes experienciais: são saberes que os professores desenvolvem no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, podendo ser incorporados individual ou coletivamente entre os pares, “são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)” (p.49).

O autor, ao analisar a relação que os professores possuem com seus próprios saberes, identifica os saberes curriculares, da formação profissional, e os disciplinares, como “saberes de segunda mão”, uma vez que são incorporados à prática sem serem produzidos ou legitimados pelos docentes. Neste caso, os professores tornam-se “transmissores”, “portadores”, ou mesmo “objetos” desses saberes. Segundo Tardif (2002):

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através de categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. (p. 40)



O autor também considera os saberes disciplinares e curriculares numa posição de exterioridade à produção docente, e de igual forma os saberes relativos à formação profissional – das ciências da educação e ideologias pedagógicas - não são produzidos por meio da ação direta dos professores. De acordo com o autor, os saberes de formação profissional dependem da “universidade e de seu corpo de formadores, assim como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução” (TARDIF, 2002, p. 41).

Enfim, os saberes experienciais são os saberes que, diferentemente dos grupos anteriores, encontram suas raízes na prática cotidiana da atividade docente. Eles não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São baseados no próprio exercício prático da profissão docente, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são validados por ela.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso (p.53).

O autor convida os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a unir pesquisa e ensino. Sua argumentação é que a pesquisa universitária pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento, participantes ativos durante o processo de pesquisa.

Se existe a necessidade de que os professores reflitam sobre a prática, para que produzam conhecimentos sobre ela, à formação marcada ou pela racionalidade técnica ou pelo pragmatismo praticista deve ser superada, pois é essa formação que permite ao professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da prática. Paulo Freire (1997) destaca a importância da reflexão crítica do professor diante da sua prática, pois esta é “uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p.24).

Tardif (2002) aponta quatro fases de que dispõe a profissão docente, porém adquiridas em tempos distintos para aquisição de saberes e competências. A primeira fase se inicia na formação básica, a segunda com o início da formação profissional, a terceira iniciando a carreira no magistério, e a quarta, prosseguindo através da formação continuada

durante o exercício da profissão. Assim, os docentes constroem seus saberes por toda a sua vida, carregados de significados da sua história pessoal, estudantil e profissional.

Tardif declara que os saberes possuem características específicas, tais como as de serem: temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados:

- O saber é *temporal* e se caracteriza em três sentidos. Em primeiro lugar, porque o que os professores sabem sobre o papel do professor e como ensinar provém de sua história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar. Em segundo lugar, porque os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição da competência, na estruturação da prática profissional. Em terceiro lugar, porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira.
- O saber é *plural e heterogêneo*, pois ele provém de diversas fontes, não forma um repertório de conhecimento unificado, como por exemplo, em torno de uma concepção de ensino, ou de uma tecnologia e até mesmo em torno de uma única disciplina. Os saberes são plurais e heterogêneos, pois na prática do professor, seu conhecimento e suas atitudes no sentido de fazer e ser, são bastante diversificados.
- O saber é *personalizado e situado*, pois cada professor tem uma história de vida. Não se trata de saberes formalizados, objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, difícil de serem dissociados das pessoas, de sua experiência e contexto de trabalho.

Essas características citadas por Tardif (2002) fornecem uma contribuição relevante para a compreensão da atividade docente, pois identificam a ação docente como um processo de construção e não de reprodução. Para o autor, os saberes são elementos constitutivos da prática do professor, na qual se encontram, simultaneamente, articulados.

Procurando explicar esses saberes e compreender como os docentes os produzem, utilizam e os transformam em função das situações de trabalho, a epistemologia da prática profissional, que é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p.255), desempenha um papel importante para modificar as concepções atuais a respeito do ensino. Segundo Tardif, a epistemologia da prática profissional tem por finalidade:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de

trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2002, p.256).

Segundo Tardif (2002), tratar do saber significa relacioná-lo com as condições de sua origem e com o contexto do trabalho: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11). O autor complementa dizendo que:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p.11)

Pimenta (2000), a partir de seus estudos sobre formação de professores e prática pedagógica, identifica os saberes como um aspecto importante a ser considerado na construção da identidade da profissão do professor, considerando a identidade como um processo de construção do sujeito, não somente em sua prática pedagógica, mas em toda sua trajetória de vida, e dos saberes como um aspecto que configura a docência, de modo que haja articulação entre os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos na prática do professor. Como afirma Pimenta, ao tratar da construção da identidade profissional, esta:

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores [...] (PIMENTA, 2000, p.19).

Para a autora, esse processo de construção tem um caráter histórico, ou seja, o sujeito, por meio de sua ação constrói, produz o conhecimento e o seu fazer profissional e “essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social” (p.19). A esse respeito, também se pronunciam Pereira e Martins, ao darem significado ao fazer profissional:

[...] de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação e a imagem do profissional docente sofre modificações [...] (PEREIRA e MARTINS, 2002, p.22).

Nesse sentido, percebemos que o caráter dinâmico da profissão docente só tem sentido se o considerarmos como uma prática social que participa ativamente na sociedade por meio da educação escolar. Por isso, o nosso interesse pelos estudos de Kenneth M. Zeichner, que trata com muita propriedade a respeito da relação entre a pesquisa do professor e a reflexão. O autor preocupa-se com os aspectos políticos, sociais e econômicos que estão envolvidos no ambiente escolar e no trabalho do professor.

Segundo Pimenta (2000), tanto a formação inicial como a continuada, não têm se mostrado eficiente para alterar a prática docente e a articulação dos saberes, pois não consideram a prática docente e pedagógica escolar nesta formação. Quanto à formação inicial, “ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas” (p.16), pouco cooperam para produzir uma nova identidade do profissional docente. Em relação à formação continuada, “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência ou atualização dos conteúdos de ensino” (p.16). Tardif (2002) também aponta esta fragmentação de saberes durante a formação docente, alegando que as instituições formadoras ainda pautam seus conhecimentos em diferentes teorias de diferentes áreas de conhecimento, sem nenhum tipo de ligação com a educação e menos ainda com as realidades cotidianas do professor.

Pimenta (2000) também contribui para o significado dos saberes, afirmando que a construção da identidade do professor acontece pela mobilização dos saberes, destacando entre eles o da experiência. A autora identifica três tipos de saberes da docência:

- *A experiência.* Pimenta considera tal saber em dois níveis. O primeiro, no sentido de que o futuro professor ou aquele que está no começo de sua carreira, já possui um significado do que é ser professor, ou seja, durante a sua experiência como aluno, conviveu com diversos professores, atribuindo sentidos e valores a eles. O segundo é aquele em que o professor produz, no seu cotidiano de sala de aula, através de um processo constante de reflexão sobre sua prática, também pela relação com colegas de trabalho ou textos de diversos autores.
- *O conhecimento.* São os conhecimentos específicos, adquiridos no curso de formação inicial, englobando a função desempenhada pela escola na transmissão desses conhecimentos. Pimenta (2000), amparada em Moran (1993), menciona o conhecimento no sentido de trabalhar, classificar, analisar e contextualizar as informações. Para a autora, “não basta produzir o conhecimento, é preciso produzir condições de produção do conhecimento” (p.22). Percebemos com isso que conhecer não se reduz a informações, e sim que é preciso aprender a trabalhar com elas de maneira que haja progresso e desenvolvimento do conhecimento.

- *Os saberes pedagógicos.* São os referentes aos conhecimentos didáticos que orientam na organização e funcionalidade do trabalho pedagógico, ou seja, abrangem o conhecimento, os saberes da experiência e os conteúdos específicos que serão construídos a partir da prática, que confronta as dificuldades e implicações do cotidiano escolar com a teoria, possibilitando uma reelaboração desta prática. “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (Pimenta, 2000, p.26).

Azzi (2000) define o saber pedagógico do seguinte modo:

[...] é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua (AZZI, 2000, p.43).

Pimenta (2000) enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central na formação de professores, ou seja, colocando-a como ponto de partida e de chegada, promovendo uma re-significação dos saberes pedagógicos entendidos como altamente relevantes em sua atuação enquanto profissional da educação. Resgatando a importância de se considerar o professor em sua própria formação, reelaborando seus saberes iniciais através de um confronto com sua prática vivenciada, segundo a autora, o professor constitui seus saberes a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Segundo Pimenta (2000), “dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos” (p.18), espera-se do professor uma mobilização de saberes adquiridos na formação inicial, cuja uma das características é fazer com que o futuro professor compreenda o ensino como realidade social, para refletir sobre sua própria atividade para, a partir dela, constituir e transformar seu saber-fazer docente, num processo de construção de identidade como professor.

Tratando do mesmo tema, Gauthier et al. (1998) confirmam que há muita dificuldade em se identificar os saberes envolvidos no trabalho do professor e o que é pertinente saber para ensinar, pois a falta de pesquisas que revelem o cotidiano das salas de aula não permite que se identifique “O que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Noutras palavras, o que é preciso saber para ensinar?” (p. 17). O autor afirma que apesar dos importantes esforços realizados nos últimos vinte anos, os resultados de pesquisas “não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado” (p. 19).

No entanto, apesar das dificuldades, vários autores avaliam essas pesquisas como importantes, pois as mesmas demonstram que existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, por isto o interesse de Gauthier et al. (1998) em pesquisar que repertório é este, sua origem e como é construído e quais seus limites e consequências essenciais à sua utilização.

Uma das ideias concebida e indevida em relação ao que é ser professor, é que basta conhecer o conteúdo, ou basta ter talento, ou basta ter bom senso, ou basta seguir a intuição, ou basta ter experiência, ou basta ter cultura, ou seja, perspectivas que valorizam o conteúdo, o talento, o bom senso, a intuição, a experiência ou a cultura, concebendo a profissão docente como um ‘ofício sem saberes’. De outro lado, há também a ideia de que os saberes docentes ‘não tem ofício’, pois, sem a superação da racionalidade técnica, o professor (ou técnico) apenas repassa as descobertas realizadas pelas ciências da educação, sem levar em conta a complexidade de uma sala de aula.

Os professores se posicionam contra os saberes “científicos”, pois esses saberes foram produzidos sem superar a racionalidade técnica, sem levar em conta a complexidade da prática, fazendo com que os professores mantenham com estes saberes uma relação de exterioridade, como afirma Tardif (2002). Ou seja, realizam a crítica alegando que esses saberes não levam em conta o contexto de trabalho em que estão inseridos, contribuindo assim para a desprofissionalização da atividade docente. É como se o saber científico a respeito do ensino desconsiderasse um professor real, numa sala de aula real, diante de um grupo de alunos reais, ou seja, um contexto real.

E finalmente, apresentamos aqui algumas ideias associadas a um ‘ofício feito de saberes’, que Gauthier et al. (1998) identificam em seis categorias, concebendo o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p.28) sendo eles:

- O *saber disciplinar*, que se refere às diversas áreas do conhecimento. É o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Entretanto, o autor questiona: O que quer dizer “conhecer a matéria”, para um professor, num contexto real de ensino? Será que o conhecimento do professor de Química sobre a matéria, por exemplo, é diferente do conhecimento do químico?
- O *saber curricular*. Uma disciplina nunca é ensinada tal qual seu conhecimento é construído, ela sofre modificações para se tornar um programa de ensino. Quem produz esses

programas? Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial ou o que foi transformado pelas editoras? Que transformações do programa o professor efetua?

- *O saber das ciências da educação.* Conhecimentos relativos ao sistema escolar e sua estrutura, sobre a evolução de sua profissão, sobre o desenvolvimento da criança, sobre a violência entre os jovens, sobre diversidade cultural, etc. Esse saber profissional específico não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas permeia a maneira como o professor se posiciona na sua profissão.
- *O saber da tradição pedagógica.* É o saber que adquirimos antes mesmo de realizar uma formação inicial, começando da infância até uma boa parte da experiência profissional. Em vez de ser analisada e refletida durante a formação, serve de modelo para guiar os comportamentos dos professores, sendo somente adaptado e modificado pelo saber experiencial e principalmente, pelo saber da ação pedagógica defendido por Gauthier et al. (1998).
- *O saber experiencial.* “A experiência e o hábito estão intimamente relacionados” (p.32). É uma forma de se aprender através de suas próprias experiências, de maneira individual, bem diferente dos outros saberes que são adquiridos/incorporados pelos professores. A experiência para os autores nunca é conhecida e nem testada publicamente e “um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir” (p.33) O autor defende a sistematização e o estudo deste saber através de pesquisas realizadas em sala de aula, para contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente.
- *O saber da ação pedagógica.* É o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e serão aprendidas por outros professores. Gauthier et al. (p. 33) pondera que o saber do professor deve passar por momentos de sistematização, a fim de evitar que o professor elabore uma espécie de jurisprudência particular com mil truques que o professor acredita que funciona, sem nenhuma utilidade para a formação de professores e que acaba numa desvalorização da sua profissão. O autor considera que os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente.

Enquanto para Gauthier et al. (1998) os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif, Lessard e Lahaye (2002) esses saberes formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão. Para Pimenta (2000), eles se referem aos saberes

produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Nesse sentido, Gauthier et al. (1998) criam o “saber da ação pedagógica”, no intuito de determinar um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, validado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula, apoiando-se no saber experiencial dos professores, é um saber que os autores se referem como essencial ao trabalho do professor, constituindo os “fundamentos da identidade profissional do professor”. Será a partir da validação por meio de pesquisas, que esses saberes poderão servir aos professores na sua prática pedagógica, como um reservatório de conhecimentos.

Reconhecemos que, embora os estudos realizados pelos autores sejam distintos, há pontos de aproximação entre eles quando, por exemplo, consideram o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e do confronto com as condições da profissão e outras condições.

O fato de os saberes dos professores serem de naturezas diferentes faz com que vários autores ordenem esta variedade, propondo classificações ou tipologias relativas ao saber docente. Todavia, Tardif (2002) apresenta dois problemas:

[...] por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de “saber”; por outro lado, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. Por exemplo, algumas tratam de fenômenos sociais (Bourdoncle 1994), outras, de princípios epistemológicos (Shulman 1986), outras de correntes de pesquisas (Martin 1993; Raymond 1993; Gauthier et al. 1997) ou de modelos ideais (Paquay 1993). (TARDIF, 2002, p.62).

Tardif (2002) ainda ressalta que o aumento dessas tipologias faz com que o problema seja deslocado, tornando impossível uma “compreensão” dos saberes dos professores como um todo, dada à pluralidade da sua composição e a falta de consenso, até mesmo sobre sua conceituação.

Em busca de solucionar a questão do “pluralismo epistemológico” dos saberes do professor, Tardif baseou-se na origem social, associando a natureza e a diversidade dos saberes do professor às suas fontes. Para Tardif (2002), esta abordagem baseada na origem social mostra-se mais útil que as propostas de tipologias apresentadas pelos diversos autores, pois:

Ela permite evitar a utilização de critérios epistemológicos dissonantes que reflitam os postulados teóricos dos autores, propondo, ao mesmo tempo, um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória



percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. (TARDIF 2002, p.62).

Tentando dar conta do pluralismo do saber profissional, Tardif, Lessard e Lahaye propuseram um modelo tipológico para a identificação e classificação dos saberes dos professores, fazendo relação dos lugares que os professores atuam, com as instituições em que são formados e/ou trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, por fim, com sua experiência de trabalho. Este modelo evidencia também suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente e neste modelo há vários fatores relevantes que devemos considerar: todos os saberes são utilizados pelo professor em sua profissão e na sala de aula, e prioriza-se a natureza social do saber profissional. Porém, esta abordagem desconsidera as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida e sua trajetória profissional. Conforme Tardif (2002),

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. (p.67).

Dessa forma, o saber profissional se constitui dos saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Portanto, uma parte importante da competência profissional dos professores está enraizada em sua história de vida, pois, a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação. Para o autor:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF, 2002, p.106).

O autor afirma que os saberes adquiridos pelo futuro professor em sua trajetória pré-profissional influencia na sua atuação docente. Os professores passam uma grande parte de seu tempo de formação na escola, local em que irão exercer sua profissão. Isto significa que a formação do professor se inicia muito antes dele frequentar o curso específico destinado a formá-lo profissionalmente. Segundo Tardif (2002), uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes na sua escolarização pré-profissional e esse legado da socialização escolar permanece forte e estável por muito tempo.

Tais considerações dos autores nos mostram a complexidade do tema e a necessidade de futuras pesquisas sobre o mesmo, tendo em vista sua compreensão e posterior relação com a atuação do professor do Ensino Fundamental, campo possível de nossa futura atuação.

## 5.2 CONCEITO DE PESQUISA E A IMPORTÂNCIA QUE AUTORES ATRIBUEM À PRÁTICA DE PESQUISA POR PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

O texto a seguir refere-se ao segundo ponto-chave do estudo. Nele será realizado uma revisão de literatura procurando estabelecer uma ligação entre a pesquisa e o trabalho desenvolvido pelo professor de séries iniciais.

Os estudos que envolvem a discussão sobre a pesquisa do professor-pesquisador têm procurado defender uma postura reflexiva em favor do professor, pois este produz saberes em sua prática cotidiana. Diferentes perspectivas teóricas discutem e problematizam a formação de professores, na tentativa de compreender este complexo campo de estudos e na busca de alternativas para a formação deste profissional. É importante destacar que essa proposta de formação também se identifica com outras apresentadas no campo teórico, como as do professor-reflexivo, do prático-reflexivo, da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa, dentre outras.

Em busca de um conceito de pesquisa, nos apoiamos em Demo (2001) e Gatti (2007) para definirmos o que é e a quem ela contempla, para posteriormente, entender qual é o significado da pesquisa no trabalho e na vida dos professores das Séries Iniciais. De acordo com Demo (2001), pesquisa não é só busca de conhecimento, assim como, "[...] não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e sociedade nos impõem" (p.16). Além disso, o autor salienta que a pesquisa deve ser entendida como "capacidade de elaboração própria", que deve estar presente na atitude diária do professor. Para o autor, a pesquisa ainda pode ser entendida como "diálogo inteligente com a realidade", vendo-o como um comportamento cotidiano do professor.

Demo (2003) assinala a diferença entre a "pesquisa como atitude cotidiana" de "pesquisa como resultado específico". A primeira é o modo de cultivar a capacidade crítica, intervindo na realidade de maneira questionadora e consciente. "Trata-se de ler a

realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente” (p.12). A segunda refere-se à realização de um projeto pedagógico, de um texto com normas científicas, implicando o compromisso formal do conhecimento reconstruído.

Segundo Demo (2003) compete ao professor “cultivar ambas as dimensões”, uma vez que “os dois horizontes são essenciais, um implicando o outro”. Assim, cabe ao professor “representar o cidadão permanentemente crítico e participativo” na sociedade, “necessita alimentar processo constante de produção própria”, confirmando “que não é criatura de ideias alheias, sectário de outras doutrinas, laiaio de outros projetos, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário” (p.13).

Ainda, segundo Gatti (2007), “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (p.09), porém, quando se trata de uma pesquisa científica, apresenta características específicas, pois, busca-se “elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica” (p.10).

De acordo com a autora, “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa” (p.10), segundo alguns critérios de escolha e interpretação de dados, sendo que estes critérios não são exclusivos nem universais, pois segundo Gatti (2007), “não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa” (p.11).

Para a autora, os dados trabalhados são extremamente importantes, pois nos ajudam a compreender o problema investigado, podendo ser eles, depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, conjunto de medidas bem precisas etc. e conclui: “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja à natureza destes dados” (p.12).

A autora cita a pesquisa em educação como uma pesquisa diferenciada, pois trabalha com seres humanos, na qual os fatores das situações não podem ser controlados. Na área educacional, as pesquisas têm acontecido de modo diversificado, abarcando perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas etc., levando em conta o ato de educar como ponto de partida e ponto de chegada da pesquisa, “para buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências” (p.14).

O movimento que valoriza a pesquisa na formação e no trabalho do professor surge a partir do conceito de professor reflexivo proposto por Schön, que

fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey. Este pensador defende a ideia da ação reflexiva na qual o profissional formula questões sobre sua própria prática. Porém, foi Schön (1983) um dos autores que mais contribuiu para difundir este conceito nas instituições de formação de professores, propondo a formação do *practicum* reflexivo, embora nos seus estudos não tivesse tratando propriamente de professores. Posteriormente, Schön (1992) veio a dedicar-se a este assunto, devido à repercussão causada entre as instituições. Para este autor, a prática reflexiva deve ser considerada como parte do processo do trabalho profissional, pois favorece o encontro de respostas às situações novas do cotidiano.

De acordo com Pimenta (2002), Schön propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, na qual o conhecimento é produzido na prática, através de sua problematização e reflexão. Para o desenvolvimento de uma prática reflexiva o autor destaca algumas modalidades do processo: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação, assim denominado por Schön, é o componente tácito, implícito pelos professores no seu dia-a-dia, que orienta toda a atividade humana e que se manifesta no saber fazer, uma espécie de conhecimento que vai se consolidando em rotinas, tornando-se automática.

A reflexão na ação designa um pensamento realizado no mesmo momento da prática, na qual o profissional realiza confrontações empíricas com a realidade, partindo de um conjunto de esquemas teóricos prévios e de convicções implícitas, propiciando aos profissionais que construam e adquiram novas teorias, conceitos ou esquemas. A reflexão sobre a reflexão na ação trata da análise que o indivíduo realiza após a prática, analisando, contextualizando e buscando explicações para melhor compreender e atuar na prática, valorizando a pesquisa na prática dos professores.

Conforme Pimenta (2008) é esse movimento que “abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática” (p.20).

André (2001) destaca a contribuição de Zeichner (1993), Stenhouse (1984), Elliot (1996) e Carr e Kemmis (1988) na literatura internacional quando se trata do movimento que valoriza a pesquisa na formação e na prática do professor. No Brasil, enfatiza os trabalhos de Demo (1994), Lüdke (1993), André (1994), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Passos (1997) e Garrido (2000), e afirma que embora as propostas dos autores sejam diversas entre si, todas possuem raízes em comum, pois:

[...] todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2001, p.57).

Elliot propõe a investigação-ação como espiral de reflexão para aperfeiçoar a prática, e Carr e Kemmis defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório, baseando-se na teoria crítica. Ampliando a proposta desenvolvida por Stenhouse, John Elliot propôs a investigação-ação como aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor e Carr e Kemmis destacam a importância da dimensão crítica no pensamento do professor.

Segundo Alarcão (2001), a noção de professor-investigador é associada aos trabalhos desenvolvidos por Lawrence Stenhouse (1975) que, a partir de estudos sobre o currículo, destaca o professor como investigador de sua prática, na perspectiva de que o currículo muda de acordo com a reflexão que o professor faz sobre a sua prática. Para este autor, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como em um laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

A autora ao analisar a contribuição de Stenhouse na questão do professor como pesquisador, comenta que a preocupação do autor é a de que o desenvolvimento curricular pertença ao professor e que este o faça com uma atitude investigativa, entendendo-a como “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse apud Alarcão, p.4).

Segundo Alarcão, Stenhouse comenta que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento” (p.4) e que este depende de aperfeiçoamento da capacidade de ensinar, que por sua vez se dá através do estudo sistemático e reflexivo da própria atividade docente. Para Alarcão (2001), Stenhouse se aproxima da proposta de Schön ao propor que o professor deva refletir sobre o seu ensinar, assim como um profissional reflexivo.

De acordo com Alarcão (2001), o projeto desenvolvido por Stenhouse (Humanitus Curriculum Project), em que envolvia os professores durante o processo de desenvolvimento curricular investigando sobre as próprias situações e métodos de ensino, contribui para uma avaliação das condições de investigação praticada pelos professores, considerando suas limitações como cita a autora: “tem de respeitar o tempo que o professor lhe pode dedicar, exige simplicidade no desenho investigativo e requer avaliação dos resultados” (ALARCÃO, 2001, p.7).

Em relação a esta avaliação, Lüdke (2001) contribui com seu trabalho, ao esclarecer as possibilidades e limitações para o desenvolvimento de pesquisas realizadas pelos professores do ensino básico, pois não apresenta uma categoria de pesquisa “própria do professor”, e sim, contribui para este campo de pesquisa ao elucidar que as universidades que são as responsáveis por estabelecer os critérios de uma pesquisa, teriam muito a ganhar, ampliando suas visões de pesquisa se aceitassem uma conceituação própria para esses profissionais.

A contribuição de Lüdke para este campo é o esclarecimento que a autora nos traz em relação de que professor e de que pesquisa se está tratando e qual a importância da pesquisa na vida deste professor.

A autora realizou pesquisas juntamente com professores da escola básica (ensino médio), buscando informações que contribuíssem ou não para a realização de pesquisas dos professores desse nível escolar. Sua investigação nos mostra que, para o professor desenvolver um trabalho de pesquisa na escola, as condições de estrutura e de recursos (remuneração, infra-estrutura física, entre outros), além da cultura da instituição escolar são determinantes na realização desta atividade. Seus resultados evidenciam as possibilidades e obstáculos do trabalho de pesquisa do professor da escola básica.

Outro fator relevante da pesquisa realizada por Lüdke (2001) é em relação à diversidade de concepções de pesquisa definidos pelos professores entrevistados. Localizamos concepções como “pesquisa é ter curiosidade” até definições próximas ao modelo acadêmico, de “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos”. Está também entre os entrevistados, os que consideram a construção de material didático, um projeto produzido na escola, em que os professores experimentam uma nova estratégia de ensino, um projeto de estudo do professor como pesquisa.

André (2001) argumenta que ensino e pesquisa em diversos sentidos se articulam, assim como em outros se diferenciam, e apropria-se da discussão de Bernard Charlot (2001) em uma conferência, para discorrer sobre o assunto. O autor argumenta que o “ensino é um ato muito mais complexo do que a pesquisa” e complementa: “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as reações de um professor na sala de aula. Pode focalizar certos aspectos do ensino, mas jamais dará conta de sua totalidade” (p.58).

Charlot define a pesquisa como produção de conhecimentos, como atividade analítica, com procedimentos rigorosos e sistemáticos e que busca dar inteligibilidade aquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Por isso, não cabe à pesquisa ditar regras para a prática docente. André (2001) concorda com o autor sobre as diferentes habilidades,

conhecimentos e atitudes que estas atividades exigem, e salienta a importância de que o professor “aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente” (p.59).

A autora atribui esta tarefa aos cursos de formação de professores, desenvolvendo, com os futuros professores uma atitude de cautela e investigação, levando-os a tomar decisões sobre o que e como fazer na prática de ensino. Porém, reconhece a necessidade de condições mínimas para que o professor possa realizá-la em seu trabalho cotidiano.

André (2001) afirma que para a concretização da pesquisa do professor do ensino básico é importante garantir que tenha acesso a condições mínimas, como: i) disposição deste para investigar e questionar sua prática; ii) formação para aprender a formular problemas e questões investigativas, conhecer e selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; iii) tempo para participar de grupos de estudo em seu local de trabalho; iv) espaço para fazer pesquisa; v) acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Vários autores que trabalham com a perspectiva do professor pesquisador de sua prática deparam-se com um obstáculo, quando analisam quais as características que devem estar presentes na atividade de pesquisa, ou seja, os critérios que legitimam essa pesquisa. Dentre esses autores, Lüdke (2000) e Alarcão (2001), recorrem a Beillerot (1991) em busca de subsídios para esta questão. O autor aponta seis critérios em uma investigação, sendo que três deles constituem condições mínimas para que se possa falar de investigação: i) produção de conhecimentos novos, ii) processo de investigação rigoroso, e iii) comunicação de resultados.

Segundo Demo (2003), não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, e sim habilitá-los a usar a pesquisa como uma forma, dentre outras, de lidar com os problemas de sua prática.

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. Não é o caso de fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2003, p. 2).

Em seu trabalho, Alarcão (2001) faz referência a duas autoras que abordam o conceito de professor-pesquisador - Marilyn Cochram-Smith e Susan Lytte - e destaca o entendimento das autoras em relação aos termos: pesquisa, intencionalidade e sistematização. Alarcão afirma que as autoras “salientam a natureza epistemológica da investigação realizada pelos professores e admitem que, ao associar investigação e prática, pesquisa e reforma, se pode contribuir para aumentar o corpo de conhecimentos sobre o ensino” (p.5).

Além disso, ser professor-pesquisador, para estas autoras, “é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.6). Tal como refere Alarcão (2001), “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6).

Alarcão (2001), ao analisar o conceito de professor-pesquisador no exercício da profissão e na formação dos professores, sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador da sua prática e que para formar este investigador nos cursos de formação, tem que se privilegiar a ação educativa, desenvolvendo competências na, sobre e para esta ação e que haja uma troca de experiências e resultados entre os colegas. E continua:

[...] Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5)

Não há dúvidas sobre a importância da reflexão como parte integrante na formação e no trabalho do professor, precisando ser superado nos cursos de formação de professores a perspectiva técnica, de modo que se formem profissionais autônomos, porém a apropriação indiscriminada e acrítica destas ideias podem levar à banalização da perspectiva da reflexão ou gerar distorções.

A intenção de formar o professor pesquisador ou professor reflexivo está sustentada por duas questões fundamentais: uma, é a comprovada ineficiência da formação do professor como técnico, e a outra, a necessidade da qualificação profissional dos professores diante das novas exigências sociais.

Neste sentido, Zeichner (1993) se distingue de vários outros autores que tratam desse tema, por se preocupar com os aspectos políticos, sociais e econômicos que estão envolvidos no ambiente escolar e no trabalho do professor, valorizando a autonomia



profissional e acadêmica do trabalho docente. O autor manifesta-se contra as correntes que propagam falsos conceitos de professor reflexivo e de prática reflexiva, e afirma que comprometem o êxito para a emancipação do professor.

Pimenta (2008), ao analisar o movimento do professor reflexivo no Brasil, aponta alguns problemas que podem levar a uma reflexão contrária do que foi proposto e a impossibilidade do professor pesquisador de sua ação educativa, ao afirmar:

O individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto (PIMENTA, 2008, p.43).

A autora ainda aponta possibilidades para a superação desses problemas, tais como a passagem da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; da epistemologia da prática à práxis; do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade; da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional; da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Porém é preciso considerar, segundo André (1997), que falar em pesquisas feitas pelos professores, ou mesmo futuros professores, não é a mesma coisa que falar de pesquisas acadêmicas realizadas pela comunidade científica. Trata-se antes, de uma pesquisa que busca fazer com que o professor investigue mais detalhes sobre sua realidade, sobre suas práticas, visando sua melhoria, profissionalização e autonomia.

Segundo Ponte (2002), existem quatro grandes razões para que os professores realizem pesquisas sobre a sua prática: (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar e resolver os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuir para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Para o autor, na investigação realizada se constrói conhecimentos e se desenvolve profissionalmente, além de favorecer as instituições educativas a que os

professores pertencem, pois, “reformulam suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objetivos” (p.3).

O movimento em torno do professor-pesquisador e do profissional reflexivo tem sido explorado e discutido entre diversos especialistas da educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática. Existe entre eles um consenso de que a pesquisa é um componente essencial na formação do docente, na qual o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada, e defendida para se unir à prática do professor. Entretanto, no Brasil, muitas questões vêm sendo discutidas em relação a como a pesquisa está sendo implantada na formação e na prática do professor, articulando ensino e pesquisa, de modo que contribua para a atuação profissional, pois não imaginamos alguém que faça pesquisa sobre a prática reflexiva.

Para a concretização do desenvolvimento profissional do professor, da prática social e política e, ainda, da luta para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores, Zeichner (1993) defende a pesquisa-ação como instrumento facilitador, pois apresenta um grande potencial para estimular reflexões eficazes, ou seja, sistemáticas e capazes de estruturar os saberes que dela resultam. O autor defende a pesquisa-ação como um processo emancipatório, considerando que na reflexão sejam incorporados critérios morais e éticos, sem desconsiderar outros tipos de reflexão, sejam elas em relação a técnicas, metodologias, ou outras.

O autor utiliza a pesquisa-ação em seus programas de formação de professores, estas pesquisas envolvem quatro fases de desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir, pois acredita que, através desse processo, os futuros professores poderão instrumentar as questões técnicas, em direção a questões de cunho político e social, buscando a igualdade e a justiça social.

Segundo Alarcão (1996) o pensamento de Dewey parece ter influenciado o trabalho de outros autores que o sucederam, como Stenhouse, Schön e Zeichner, autores referência quando de trata de professor-pesquisador no campo da formação de professores

Como assinalamos anteriormente, os saberes dos professores e as investigações de suas práticas vêm ganhando destaque no cenário das pesquisas realizadas na área. Porém corre-se o risco de atribuir ao professor o papel de redentor ou solucionador dos problemas educacionais. Por isso, André (2001) propõe a pesquisa em colaboração, com o objetivo de articular a pesquisa na formação e na prática do professor, dando menor destaque ao título de professor-pesquisador. Nessa pesquisa pode-se utilizar diferentes metodologias, como por exemplo, o resgate da memória educativa do professor, leituras críticas da prática

etc. Segundo a autora, o professor que tiver acesso à pesquisa sobre seu próprio fazer terá maiores chances de desenvolver uma autonomia profissional.

A realização de um trabalho sobre o conceito de professor pesquisador é uma tarefa demorada e requer tempo, no entanto, podemos concluir que existe sim a possibilidade do professor de séries iniciais realizar esta atividade, porém isto só será possível se for contemplada nos cursos de formação de professores. Como vimos vários outros fatores interferem para que esta atividade seja possível, todavia a formação inicial pode ser o primeiro passo deste processo tão necessário.

### 5.3 A PRESENÇA DA PESQUISA NA VIDA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA, CONSIDERANDO A CONTRIBUIÇÃO DE PROFESSORAS

A partir da teoria descrita nos itens 5.1 e 5.2, e para desenvolver o terceiro e último ponto-chave deste estudo, procuramos saber, junto a professores que atuam nas Séries Iniciais de escolas públicas, se os mesmos tiveram a oportunidade de realização de pesquisa durante a sua formação profissional, se estes utilizam a pesquisa no seu cotidiano, e quais os saberes adquiridos por meio desta pesquisa, para verificar aproximações ou distanciamentos ao apresentado pela literatura e poder delinear uma comparação, além de obter algo de nossa realidade próxima.

Consultamos os professores por meio de um questionário.

Preparamos um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1) com o intuito de esclarecer aos participantes da pesquisa sobre o que se tratava o questionário e qual o objetivo do mesmo para o desenvolvimento da nossa pesquisa, assim como a importância da participação dos professores no desenvolvimento do trabalho. O questionário (Apêndice 2) foi entregue a trinta professores de séries iniciais de cinco escolas de Londrina, dos quais conseguimos o retorno de apenas treze, dentre eles, seis da rede municipal e sete da estadual. O instrumento foi constituído de perguntas dissertativas, priorizando aspectos do pensamento desses profissionais, com a finalidade de comparar a visão que eles têm com os estudos dos autores utilizados em nosso referencial.

O processo para a obtenção das respostas foi marcado por aspectos positivos e negativos em relação aos contatos com as instituições e com os professores convidados a participarem da pesquisa. Entre os aspectos positivos, a disposição e a atenção dos professores

e supervisores que nos foi dispensada e ao instrumento de pesquisa; quanto aos aspectos negativos, convivemos com a falta de interesse de alguns, até mesmo em saber do que se tratava, alegando falta de tempo para responder ao questionário.

Acreditamos ser indispensável essa consulta aos professores, para conhecer aspectos da realidade quanto à atividade de pesquisa vivenciada por eles tanto em sua formação, quanto em seu espaço de trabalho, e quais os benefícios que esta atividade lhes proporciona. O fato de conseguirmos as respostas de apenas treze professores, nos impede de qualquer tipo de generalização em relação à real situação dos professores das séries iniciais quanto a esta atividade, permitindo-nos apenas um pequeno exemplo ou uma pequena amostra sobre o que pensa e realiza de pesquisa um professor desse nível.

O instrumento conta com seis questões abertas, sendo os professores identificados como P1 quando nos referirmos ao Professor 1, P2 quando nos referirmos ao Professor 2 e assim por diante, ressaltando que isto foi uma garantia de anonimato dada aos professores que colaboraram com nosso trabalho, pelo termo de consentimento livre e esclarecido.

Na primeira questão do instrumento, buscamos saber se nossas colaboradoras tiveram oportunidade de realizar algum tipo de pesquisa em sua formação profissional. Entre as treze professoras, oito afirmaram que sim, que realizaram pesquisa em sua formação profissional e cinco afirmaram que não realizaram. Dentre as que afirmaram sim, P4 mencionou que “Ocorreram várias pesquisas, realizadas através de estudos de caso, no campo de alfabetização”, e P3 afirmou que foi através de coleta de dados “para saber a importância de jogos, brinquedos e brincadeiras em sala de aula”.

Já P5 respondeu: “Na Universidade, fazendo parte de um Projeto. Algumas disciplinas tiveram pesquisa para ser realizadas no decorrer do curso”. P6 afirmou que foi em um estágio, e que pesquisou sobre rendimento escolar, em que observou “que a maioria dos alunos sem acompanhamento familiar tinha baixo rendimento escolar”. A colaboradora P13 explicou: “Foi uma pesquisa realizada com o intuito de repensar as metodologias utilizadas em sala de aula, sobre alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentavam o contra turno”.

Houve o caso de uma professora (P7) citar a pesquisa realizada através do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), afirmando que pesquisou sobre Avaliação e acrescentando: “tive uma ótima experiência, pois aprendi muito sobre o tema escolhido”. P12 explicou que teve a oportunidade de realizar pesquisa somente na primeira graduação e, posteriormente, na pós-graduação: “trabalhei com pesquisa social. (...) na pós fiz pesquisa

com jovens e adultos, alunos de EJA”. Em relação a P9, esta respondeu que sim, mas em seu complemento à pergunta, saiu um pouco fora do foco, referindo-se à turma em que trabalha, ao afirmar: “pois atualmente percebo que a maioria dos alunos está com a sua alta estima baixa arrumando pretexto para chamar a atenção do professor”.

Quanto às cinco colaboradoras que afirmaram não ter realizado pesquisa em sua formação profissional, P1 e P8 não acrescentaram explicação para a questão. P2 mencionou que “Somente enquanto conclusão de curso, em Estatística, que era importante naquele momento”. Já P11 explicou que na época em que fez o magistério não se exigia este tipo de coisa, mesmo não fazendo muito tempo, afirmando que: “isto depende da entidade que você se forma e principalmente no interior. A UEL, considero uma entidade louvável por exigir mais do aluno, pois assim ele se forma com um pouco mais de bagagem de conhecimentos”. Outra professora (P10) explicou que durante o magistério e na graduação não fez nenhum tipo de pesquisa: “Terminei a graduação em 1995 e nesta época não era cobrado nenhum trabalho de pesquisa”.

Percebemos, portanto, que entre as 13 colaboradoras, a maioria (oito) teve algum tipo de experiência de pesquisa em sua formação inicial, seja através de estudos de casos, participação em projeto ou até mesmo em TCC. Dentre as que não tiveram esta oportunidade em sua formação profissional, constatamos que foi devido ao período realizado, pois até pouco tempo atrás não se privilegiava a pesquisa na formação de professores, assim como em outra graduação.

De acordo com Gatti (2007), “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (p.09). Além disso, segundo a autora, “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa” (p.10), segundo alguns critérios de escolha e interpretação de dados, sendo estes dados para a autora, extremamente importantes para ajudar a compreender o problema investigado.

Quando perguntamos quais os aprendizados adquiridos através da realização de pesquisa durante a formação profissional, quatro (P1, P2, P8 e P10) não responderam à questão, coerente com o fato da resposta anterior ser negativa. Seis responderam levando em consideração o aprendizado específico do conteúdo daquela pesquisa, como afirmou P3: “Através da pesquisa foi possível observar a importância de se integrar jogos nas disciplinas, em sala de aula”. Quanto a P6, a mesma assegurou ter aprendido que “toda criança necessita de acompanhamento e estímulo para ter êxito na escola e na vida”. Já P7 diz ter aprendido a avaliar os alunos de maneira contínua, além de descobrir “que ‘prova’ não mede o conhecimento de nenhum ser humano”.

A professora P12 respondeu: “Quando você participa de uma pesquisa e você interage com os motivos de sua pesquisa, você aprende com sua vivência, você passa a entender o porquê de algumas situações”, e deu o exemplo de crianças e jovens com deficiências de aprendizagem. Por sua vez, P13 assegurou ter aprendido “que certas dificuldades de aprendizagem são sanadas apenas com a mudança de metodologia”, e que em outros casos, “as crianças apenas não faziam do jeito da professora, ou não escreviam a letra que a mesma exigia”. De acordo com P9, aprendeu a trabalhar com as diferenças entre alunos; adquiriu conhecimento em relação a comportamentos e a identificar um aluno com dificuldade.

Das outras professoras que não detalharam um conhecimento específico de conteúdo adquirido na pesquisa, P5 menciona que a pesquisa “proporciona maior aprendizado e muitas vezes muda o conceito através dos resultados obtidos”. Quanto a P4, afirmou: “Tenho facilidades em desenvolver uma boa aula na área que atuo de 1ª a 4ª série. Faço muitas pesquisas através de livros, internet, procuro estar atualizada”.

Em relação a P11, mesmo tendo afirmado que não realizou pesquisa na época de sua formação, emitiu uma resposta interessante, pois demonstrou a importância que atribui à pesquisa, afirmando: “Gostaria de ter tido pesquisa no magistério, pois teria sofrido menos nos estudos que fiz. Considero a pesquisa a abertura de um grande leque na vida do estudante”.

Com estas respostas, percebemos que as professoras obtiveram maior conhecimento sobre o assunto pesquisado, possuem maior facilidade para desenvolver as aulas, mudaram seus conceitos sobre determinado conteúdo e muitos outros benefícios que a pesquisa proporciona ao pesquisador.

Quando perguntamos se as professoras realizam pesquisa em seu contexto de trabalho (questão 3 do instrumento), dez responderam que sim e apenas três responderam que não. Entre as que afirmaram não realizar, P3 assegurou: “Não realizei até o momento”, já P11 justificou a falta de tempo e concluiu: “Eu apenas leio bastante” e quanto a P10, esta respondeu somente que não. Entre as que afirmaram realizar pesquisa no contexto de trabalho -P1, P4, P5, P7, P8 e P9-, referem-se a pesquisas sobre atividades e conteúdos, como por exemplo:

Sim, pois o professor vive em torno de pesquisa o tempo todo, por que tudo o que você aprende hoje com o tempo se torna passado e o professor tem por obrigação estar sempre atualizado e isso ocorre através de muitas pesquisas e

cursos. Assim, agente pode passar o conteúdo para os alunos com segurança (P7).

A colaboradora P9 mencionou que é preciso levar para a sala de aula novidades e isto acontece através da pesquisa e conclui: “para que a aula não se torne monótona e que os alunos se sintam desmotivados para vir para a escola e o professor para desenvolver o seu trabalho”. Quanto a P2, esta afirmou realizar pesquisa sobre “metodologias, comportamentos, desenvolvimento intelectual, e outros assuntos que favorecem meu trabalho com os alunos”. A professora P12 garantiu que a pesquisa melhora a qualidade do seu trabalho, “pois quando se trabalha com o ser humano, é necessário sempre pesquisa para que o trabalho seja otimizado”. Outra colaboradora (P13) referiu-se a pesquisas descritivas e estudos de caso e P6 citou a realização de questionário, “para analisar o nível de cada criança, pois quando sabemos de suas origens tudo fica mais fácil”.

Fica evidente nas respostas das professoras, referindo-se à pesquisa como: o preparo de aulas cotidianas, a busca de metodologias apropriadas, pesquisas descritivas, estudos de casos e até a aplicação de questionário para conhecer a realidade dos alunos. Buscamos em Demo (2003), subsídios para assinalar as especificidades. O autor diferencia a “pesquisa como atitude cotidiana” de “pesquisa como resultado específico”. A primeira é o modo de cultivar a capacidade crítica, intervindo na realidade de maneira questionadora e consciente. “Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente” (p.12). A segunda refere-se à realização de um projeto pedagógico ou de um texto com normas científicas, implicando o compromisso formal do conhecimento reconstruído. Além disso, segundo o autor, compete ao professor “cultivar ambas as dimensões”, uma vez que “os dois horizontes são essenciais, um implicando o outro”.

Pensamos que o preparo de aulas cotidianas, a busca por metodologias apropriadas, estudos de casos e aplicação de questionários para conhecer a realidade dos alunos, sejam atividades mais relacionadas à “pesquisa como atitude cotidiana”, referida por Demo, pelas suas características como o modo de cultivar a capacidade crítica, intervindo na realidade de maneira questionadora e consciente e que essas atividades talvez não se encaixem em “pesquisa como resultado específico”, como o caso de um projeto pedagógico, um texto com normas científicas ou a pesquisa descritiva mencionada pela colaboradora P13.

A questão nº.4 do instrumento, refere-se aos tipos de ganhos pessoais e profissionais que estas professoras pensam ter adquirido através da realização de pesquisa no contexto de trabalho. Devido às suas respostas à questão anterior ser negativa, P3 e P10 não responderam a questão 4. Embora P11 tenha afirmado na questão anterior não realizar

pesquisa em seu contexto de trabalho, emitiu sua opinião quanto aos ganhos com a pesquisa da seguinte forma: “a pesquisa ajuda a esclarecer dúvidas e aumenta o conhecimento”.

Entre as colaboradoras que afirmaram ter adquirido ganhos com a realização de pesquisa no contexto de trabalho, P1 afirmou: “O desempenho profissional é muito melhor e contribui para a melhoria do ensino”. P2 garantiu que: “Aprofundando conhecimentos, temos oportunidade de entender melhor o contexto no qual trabalhamos, e podemos melhorar a qualidade do trabalho”. Quanto a P4, esta mencionou que o professor apresenta um bom raciocínio e fica mais bem preparado para dar aulas. P5 destacou: “Enriquecimento da prática pedagógica e aquisição de novos conceitos”.

As professoras P6, P7 e P8 afirmaram que são “muitos” os ganhos, não exemplificando a resposta. P9 respondeu: “Melhor desempenho dos alunos; aulas mais participativas e entrosamento ou relacionamento melhor entre os alunos”.

Nossa colaboradora P13, por sua vez, fez referência a um maior conhecimento acadêmico, promovendo uma interação entre teoria e prática e concluiu: “Com esse ganho pessoal, o trabalho em sala de aula fica mais rico e com certeza os ganhos profissionais serão obtidos”. Em relação a P12, a sua resposta apresentou ganhos em duas dimensões – pessoais e profissionais, ao explicar: “Pessoais, a satisfação de ter o meu trabalho bem realizado, e os profissionais, o reconhecimento profissional”.

Entendemos com estas respostas que as professoras referem-se a ganhos profissionais no sentido de melhoria do trabalho desenvolvido em sala de aula, relacionando-os com o avanço do ensino, através da aquisição de conhecimentos por meio da pesquisa.

Perguntamos se as professoras acreditavam no potencial da pesquisa, podendo contribuir para solucionar os problemas originados na prática, assim como o tipo de pesquisa e quem deveria realizar esta atividade (Questão 5 do instrumento). Exceto P2 que respondeu: “Acredito que já respondi ao detalhar a questão nº. 4” e P8 que parece não ter entendido a pergunta ao responder: “Sim. Família, compra, venda, troca, meio ambiente, etc...”, as outras onze colaboradoras afirmaram que sim à primeira parte da pergunta.

Destas professoras que acreditam que a pesquisa pode contribuir para a prática do professor das séries iniciais, a maior parte citou que deve ser realizada pelo professor, pelo coordenador e por todos os envolvidos com a educação. A colaboradora P1 respondeu: “Na pesquisa de práticas pedagógicas. Realizada pelo coordenador e professor”. P5 segue a mesma opinião, afirmando: “Pesquisa realizada por profissionais que estão inseridos no processo: Equipe Pedagógica”. Assim também se manifestou P7, que acredita “que uma pesquisa bem feita pelo professor soluciona quase todos os problemas originados na



prática do educador nas séries iniciais”. Essa mesma professora alega que esta pesquisa pode ser alcançada através de livros, revistas educativas e internet. Para P9, “O professor que é professor deve, a todo instante, pesquisar e não esperar que outra pessoa realize por ele”.

A colaboradora P4 afirmou que esta atividade pode ser realizada através da internet, assim como em outros meios, e completou que quanto mais o professor estiver preparado, melhor será o seu trabalho. Quanto a quem deve realizar, P10 afirmou que “a pesquisa pode ser realizada por educadores, psicólogos, assistentes sociais ou qualquer pessoa interessada em educação” e citou alguns fatores que dificultam o trabalho do educador: dificuldades de aprendizagem, comportamento, estrutura e comprometimento familiar. P3 mencionou que a pesquisa promove o acesso à informação, além de desenvolver o senso crítico, podendo ser realizada por professores e alunos.

A professora P11 respondeu a questão referindo-se a uma parceria entre professor e pesquisador de Universidade, detectando e solucionando os problemas desde as séries iniciais. Outra colaboradora (P12) referiu-se à necessidade de uma pesquisa de campo com profissionais das séries iniciais para esclarecer como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem. P13, em sua resposta, sugeriu “estudo de caso, pesquisa de temas relevantes muito utilizados na educação, como disciplina, hiperatividade, psicomotricidade etc”. Em relação à colaboradora P6, esta garantiu: “Sim, porque conhecer os alunos e integrá-los à sociedade é fundamental em todas as séries”.

Percebemos que entre as colaboradoras, a maioria (onze) acredita que a pesquisa pode contribuir para o trabalho de professores das séries iniciais, ajudando a solucionar os problemas originados na prática. Afirmam que a pesquisa pode ser realizada por professores, coordenadores, equipe pedagógica, psicólogos, assistentes sociais, interessados e envolvidos com a educação, pesquisadores universitários e até mesmo o aluno.

Dentre as onze professoras, nove indicaram que esta atividade deve ser realizada pelo professor. Uma citou que deve ser realizada pelo coordenador, uma pela equipe pedagógica, uma pelos alunos, uma por psicólogos e assistentes sociais, uma citou a parceria entre professor e pesquisador universitário e duas citaram a realização de pesquisa realizada por pessoas interessadas e compromissadas com a educação.

Quanto ao assunto da pesquisa, as colaboradoras mencionaram conteúdos de diversas áreas da educação, sendo citadas por três professoras as dificuldades de aprendizagem, além de assuntos como: comportamento, estrutura e comprometimento familiar, disciplina, hiperatividade e psicomotricidade. Em relação às fontes de informações,

que podem ser utilizadas para a pesquisa, as colaboradoras citaram a internet, livros, revistas educativas e outros meios possíveis.

Considerando que a maioria das professoras respondeu que a pesquisa deve ser realizada pelos próprios professores, torna-se necessário uma formação profissional direcionada a esta finalidade, visando preparar este futuro professor para a realização desta atividade. Porém, analisando a resposta da colaboradora P3 quanto ao fato de realizar pesquisa em sua formação, respondeu: “Sim, coleta de dados para saber a importância de jogos, brinquedos e brincadeiras em sala de aula” (P3), mas nem por isso realiza em seu contexto de trabalho, afirmando: “Não realizei até o momento”.

Quanto a colaboradora P1 respondeu que não realizou pesquisa em sua formação, mesmo assim assegurou fazer pesquisa em seu contexto de trabalho, “Pesquisa de atividade diversificada e apropriada ao tipo de aluno, conteúdo” (P1).

Na última questão do nosso instrumento (questão nº.6), procuramos saber das professoras se acreditam nos estudos realizados por pesquisadores de universidades, contribuindo para o seu trabalho como educadora de séries iniciais. Dentre as treze colaboradoras, nove responderam que sim. Como exemplos, trazemos a resposta de P1, que afirmou: “através dos estudos temos dados para direcionar o trabalho”; P5 mencionou o benefício de uma pesquisa ter, em seu referencial teórico, a posição de vários autores sobre determinado tema, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal do educador; P4 referiu-se a uma melhor preparação dos pesquisadores de universidades, argumentando que o professor tem vários outros compromissos além da pesquisa.

Em relação às professoras P9, P10 e P12, elas concordam que os estudos realizados por pesquisadores de universidades contribuem para o trabalho de educadores, desde que a realidade das séries iniciais seja vivenciada por estes pesquisadores. A colaboradora P8 afirmou: “Se realmente for voltada para o ensino de 1º a 4º série, é válido”. P13 mencionou: “Na maioria das vezes, um pesquisador vê melhor do que o professor. Este está muito envolvido para perceber certas coisas”, e finalizou sua resposta sendo a favor de uma parceria para solucionar os problemas deste nível de ensino. Quanto a P11, mais uma vez referiu-se a esta parceria, como uma situação ideal:

“Que bom seria se os pesquisadores das universidades fizessem uma parceria com os professores de escola com séries iniciais, talvez não tivesse tanta reprovação como ainda há hoje. E os professores aprenderiam a encontrar soluções dos problemas através da pesquisa. Não vejo outra saída”.

Quanto às colaboradoras que demonstraram dúvidas para esta questão, P3 respondeu: “Sim e não, pois se o trabalho pesquisado ficar somente na teoria não será válido, pois deve ter teoria e prática juntas”. P7 citou que nem sempre, argumentando que alguns pesquisadores de universidades se interessam por níveis de ensino mais elevado (ensino médio, graduação), e complementou: “Não que eles não se preocupem com as séries iniciais, é que não é a praia deles e isso faz com que eles se desviem do assunto das séries iniciais”. E P2, afirmou: “Depende. Eu prefiro ir direto à fonte das informações, no momento que preciso”.

Somente a colaboradora P6 afirmou diretamente não acreditar nesta possibilidade, referindo-se também à questão da realidade vivida pelo pesquisador: “Não, porque em cada série há uma realidade e a Universidade tem uma visão distante da nossa realidade, porque acredito que todo projeto ele tem que ser vivenciado na prática” (P6).

Como já referido anteriormente, quando buscamos no aporte teórico, os professores se posicionam contra os saberes “científicos”, alegando que esses saberes não levam em conta o contexto de trabalho em que estão inseridos, fazendo com que os professores mantenham uma relação de exterioridade com estes saberes, como afirma Tardif (2002).

Quanto a esta questão, constatamos nas respostas das nossas colaboradoras, que a pesquisa realizada por pesquisadores universitários pode contribuir sim para o trabalho de professores de séries iniciais, desde que a realidade seja vivenciada pelo pesquisador, como mencionado por cinco das treze professoras. Dentre as respostas a esta questão, citaram como contribuição da pesquisa, a relação entre teoria e prática, os dados para direcionar o trabalho dos professores, o preparo dos pesquisadores universitários e a parceria que pode ser estabelecida entre professores de séries iniciais e pesquisadores universitários.

Quanto ao resultado alcançado com o questionário aplicado às professoras das séries iniciais, verificamos que a maioria (oito) das professoras teve a oportunidade de algum tipo de realização de pesquisa em sua formação inicial, proporcionando obtenção de conhecimentos e uma possível base para atividades futuras. No entanto, quando praticadas no cotidiano, percebemos uma inclinação de pesquisas realizadas para a preparação de aulas e atividades rotineiras, apontado pelas professoras como uma forma de melhoria do trabalho e do ensino.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA TEORIZAÇÃO

Diante das informações apresentadas nos três itens que compõem a Teorização, podemos realizar algumas considerações a respeito do desenvolvimento e do resultado desta etapa do trabalho.

Compreender o papel que ocupa a pesquisa na vida de professores de séries iniciais, assim como os saberes que são mobilizados, transformados e produzidos por meio desta pesquisa é um grande desafio para nós. Por isto, ao conhecer as ideias de alguns autores e também professores que atuam nas séries iniciais a respeito da atividade de pesquisa e seus respectivos saberes, apresentamos a seguir algumas observações, para em seguida respondermos ao problema elaborado para o estudo: A pesquisa está presente na vida de professores das Séries Iniciais da Escola Pública? Em circunstância positiva, que saberes são mobilizados, transformados e produzidos por meio da pesquisa?

Primeiramente, ponderamos o motivo pelo qual o professor deve ter como princípio norteador da sua prática, a atividade de pesquisa, nos orientando pela reflexão de Demo: “Pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo [...] que é a base da proposta emancipatória” (DEMO, 1997, p.16), podendo promover, no sujeito, aprendizagens que possibilitem o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p.86), implicando também a capacidade de questionamento e de intervenção crítica na sua realidade.

Entretanto, nos perguntamos: Qual o tipo de pesquisa seria apropriado para o professor de Séries Iniciais? Será a mesma pesquisa realizada nas universidades ou uma pesquisa que solucione questões práticas e cotidianas da vida do professor deste nível de ensino?

Tais questões fazem parte das discussões atuais sobre este tema, abordando possibilidades ou não de diferentes tipos de pesquisa para diferentes níveis de professores, sobre a hierarquização do conhecimento, na qual a universidade é caracterizada, na maioria das vezes, como detentora na produção de conhecimento e os professores dos outros níveis de ensino como transmissores e repetidores, dentre outros. Daí que não temos a pretensão de uma resposta, mas nos propusemos o desafio da reflexão.

Diante deste contexto, para que a pesquisa faça parte da vida de um professor de séries iniciais, de modo que desenvolva a autonomia intelectual, a consciência crítica, é necessário que seja contemplada na formação inicial, é preciso também que os

cursos de formação de professores procurem superar um ensino mais voltado para a aquisição e reprodução de conhecimentos, marcada ou pela racionalidade técnica ou pelo pragmatismo praticista, pois não é nesta formação que permitirá ao futuro professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da sua prática.

Apesar da maioria (oito entre treze) de nossas colaboradoras ter afirmado realizar pesquisa em sua formação inicial, percebemos que o tipo de pesquisa realizado por elas no contexto de trabalho, está associado a consultas, a simples busca e seleção de informações, relacionados à necessidade de informações do dia-a-dia. Não apresenta, de um modo geral, o processo de (re) construção de conhecimentos, o exercício do pensamento crítico, o espírito científico que a atividade de pesquisa pode despertar, ou seja, uma das melhores maneiras para que o professor alcance qualidade intelectual para desenvolver suas atividades profissionais.

Percebemos nas respostas de nossas colaboradoras, que estas reconhecem que por meio da pesquisa se adquire novos conhecimentos, aprimorando o desenvolvimento e a qualidade das aulas. Ressaltam ainda o valor da atividade de pesquisa para o crescimento profissional e pessoal, assim como um melhor desempenho dos alunos. Apesar disto, reconhecemos em suas atividades uma ausência de pesquisa mais consistente.

Vários fatores podem estar influenciando esta deficiência na atividade de pesquisa realizada por estas professoras. De acordo com André (2001), para a concretização da pesquisa do professor do ensino básico é importante garantir que tenha acesso a condições mínimas, como: i) disposição deste para investigar e questionar sua prática; ii) formação para aprender a formular problemas e questões investigativas, conhecer e selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; iii) tempo para participar de grupos de estudo em seu local de trabalho; iv) espaço para fazer pesquisa; v) acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Em relação à disposição do professor para investigar e questionar sua prática, Fazenda (2004) contribui afirmando ser de fundamental importância que os problemas que acometem o professor, sejam superados através da pesquisa, como segue:

[...] as questões do cotidiano de uma sala de aula, de uma escola, de um organismo administrativo ou técnico da educação vêm sendo vivenciadas por seus atores, sem merecer o devido registro ou análise – nesse sentido milhares de experiências bem-sucedidas perdem-se no tempo. Essa ausência de registro gera o total desconhecimento por parte dos que estão exercendo a prática pedagógica, e com isso a necessidade de sempre precisarem partir da estaca zero em seus projetos de trabalho e ensino. (FAZENDA, 2004, p.80)

Com base na teorização até então explicitada, podemos destacar que os saberes dos professores interferem diretamente na prática pedagógica, ocupando lugar tanto no trabalho como na construção da identidade profissional dos professores. Diante disto, para que os saberes mobilizados na realização do trabalho do professor possam criar condições para que os alunos sejam estimulados a pensar e a sistematizar o conhecimento de modo eficiente, é preciso compreender esta prática, por meio da investigação reflexiva.

Assim, quando buscamos conhecer na literatura a respeito dos saberes docentes, percebemos que os professores atribuem um maior valor aos saberes experienciais, pois estes, diferentemente dos outros saberes, encontram suas raízes na prática cotidiana da atividade docente, por isto a necessidade dos professores (re) pensarem sobre suas atuações, direcionando essa reflexão para a pesquisa da própria prática pedagógica. Isso porque, segundo Tardif (2002, p. 53):

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso.

Sendo assim, o saber da experiência pode e deve ser orientado pela pesquisa, conforme defendido por Gauthier et al. (1998), ao se referirem ao saber da ação pedagógica que é o saber experiencial dos professores, a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e serão aprendidas por outros professores.

Segundo os autores, através da sistematização do saber docente, evita-se que o professor elabore uma espécie de jurisprudência particular com mil truques que o professor acredita que funciona, sem nenhuma utilidade para a formação de professores e que acaba numa desvalorização da sua profissão. Sendo assim, a pesquisa deve ser um elemento determinante na formação inicial e continuada dos professores, havendo uma articulação entre teoria e prática, e entre a pesquisa e o ensino, voltados para a (re) construção de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Observamos nas respostas das nossas colaboradoras, que os problemas da prática não têm merecido um estudo teórico aprofundado e sistematizado. Nesse sentido, Demo (2003) afirma que não se trata de transformar os professores em pesquisadores

profissionais, e sim, habilitá-los a usar a pesquisa como uma forma, dentre outras, de lidar com os problemas de sua prática, conforme reafirmamos aqui em suas palavras:

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. Não é o caso de fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2003, p. 2).

De acordo com Demo (1997), o professor deve ser um pesquisador comprometido com a capacidade de dialogar, elaborar ciência e ter consciência teórica, metodológica, empírica e prática em sua atuação, além de ser um socializador de conhecimentos, adquiridos por meio da pesquisa. Por isto, concluímos que esta atividade deve estar presente na vida de professores das séries iniciais, havendo uma articulação entre teoria e prática, e entre a pesquisa e o ensino, voltados para a (re) construção de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, tanto do professor como do aluno.

Como havíamos previsto no início da etapa dos pontos-chave do estudo (item 4), vários possíveis fatores podem estar relacionados ao problema, como a atitude do professor diante da sua prática, a concepção que o professor tem de pesquisa, uma ausência de formação continuada e a falta de incentivo da instituição em que o professor está inserido, aspectos esses que foram analisados por nós por meio do questionário.

Quanto aos possíveis determinantes maiores do problema, destacamos o preparo que o professor recebeu ou não na formação inicial para realizar pesquisa, vivenciando a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática desde os primeiros anos de formação, de modo a superar uma educação voltada para a aquisição e reprodução de conhecimentos, contribuindo assim para o desenvolvimento da autonomia intelectual deste futuro professor. Confirmamos isso por meio da literatura, pois, de acordo com Pimenta (2000), tanto a formação inicial como a continuada, não têm se mostrado eficiente para alterar a prática docente e a articulação dos saberes, pois não consideram a prática docente e pedagógica escolar nesta formação.

A partir da análise da literatura e contribuição das professoras de séries iniciais, constatamos que a pesquisa está presente na vida das professoras consultadas, de diversas formas, associadas a consultas, a busca e seleção de informações, relacionadas à necessidade de informações do dia-a-dia. Porém, tais tipos de atividades não apresentam de um modo geral, o processo de (re) construção de conhecimentos, o desenvolvimento da

autonomia intelectual e o exercício do pensamento crítico que a atividade de pesquisa pode despertar.

Já em relação aos saberes mobilizados, transformados e produzidos por meio da pesquisa, acreditamos que, devido ao tipo de pesquisa realizado por estas professoras, podem resumir-se a uma espécie de jurisprudência particular com mil truques, citada por Gauthier et al. (1998), devido a ausência de um olhar crítico e reflexivo dos professores sobre sua prática.

Estas reflexões a partir da teorização do problema de estudo, nos fornecem subsídios para a formulação de hipóteses de solução para o mesmo, que são descritas no próximo tópico.



## 6 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Após a discussão final da teorização, na qual chegamos às conclusões a respeito do problema em questão, elaboramos, nesta etapa, algumas hipóteses de solução, tendo como objetivo apresentar alternativas para solucionar o seguinte problema:

***A pesquisa está presente na vida de professores das Séries Iniciais da Escola Pública? Em circunstância positiva, que saberes são mobilizados, transformados e produzidos por professores por meio da pesquisa?***

Com base nos elementos apresentados, podemos dizer que uma das prováveis soluções para o problema é que seja privilegiada nos cursos de formação de professores a prática investigativa, desde os primeiros anos da formação inicial, possibilitando a ação reflexiva e o desenvolvimento da autonomia intelectual neste futuro profissional, pois segundo André (2001), cabe a estes cursos, desenvolverem nos alunos uma atitude de cautela e investigação, sendo importante que o professor “aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente” (p.59).

Outra possibilidade é de que a grande maioria dos alunos de graduação possa participar de projetos de pesquisa e extensão realizados dentro das universidades, para que tenham a oportunidade, desde a formação inicial de realização e contato com a pesquisa. Estas possíveis soluções podem auxiliar ao futuro professor, quanto ao tipo de pesquisa realizar em seu contexto de trabalho, pois vemos na literatura e no questionário aplicado as nossas colaboradoras, que os professores não têm clareza sobre concepção de pesquisa.

Ponderamos também como possível solução, que as instituições incentivem e promovam meios de atualização e trocas de experiências entre os professores, para que estes se tornem investigadores da sua prática. Em relação a este aspecto, consideramos o argumento de Pimenta (2008) de que a pesquisa seja realizada no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade.

Outra hipótese de solução é a prática investigativa ser realizada pelos professores de séries iniciais, a respeito dos problemas que acometem o seu cotidiano escolar. Nesse sentido, nos orientamos pela discussão realizada por Ponte (2002), pois segundo o autor, existem quatro razões para que os professores realizem pesquisas sobre a sua prática: (i)

para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar e resolver os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Esta prática pode partir de registros realizados pelos professores e depois socializados através de discussões coletivas entre os pares, como grupos de estudo, com o objetivo de discutir e trocar experiências sobre a prática docente, podendo surgir, das reflexões, ideias transformadoras sobre os aspectos e fatores que permeiam o trabalho do professor.

Além destas hipóteses de solução, muitas outras podem contribuir para a solução do problema, como, por exemplo: melhores condições salariais para os professores, mudança de cultura institucional, disciplina específica desde o primeiro ano da formação que tenha como objeto de estudo a prática docente, cursos de atualização envolvendo universidade e professores de outros níveis de ensino, melhores condições de estrutura e de recursos da instituição escolar, maior investimento do Município de Londrina e instituições particulares referente à formação continuada dos professores e disposição deste para investigar e questionar sua prática, dentre outras.

Como resultado da investigação, pensamos também que nós poderíamos fazer alguma coisa na direção da solução do problema, seja a curto, a médio ou a longo prazo. A curto prazo, pensamos que seria interessante divulgar nossas reflexões para grupos de pessoas, principalmente professores da escola básica e do ensino superior, além de alunos de licenciaturas, para que possam ser estimulados a pensar sobre a temática e suas respectivas atividades de pesquisa (atuais ou futuras).

A médio prazo, pensamos que seria muito oportuno, quando estivermos atuando no ensino fundamental, falarmos sobre o nosso trabalho e a importância da prática investigativa do professor, procurando, com os colegas, reivindicar espaços na escola junto à direção e coordenação pedagógica para que os professores tenham momentos de trocas de experiências e reflexões a respeito do assunto. Com isto, o professor passa a melhor orientar seus alunos, visando tanto a sua autonomia intelectual como a de seu aluno.

Um pouco mais a longo prazo, pensamos que continuar nossos estudos para sermos cada vez melhores professores, em cursos que incluam a pesquisa no processo formativo, poderá constituir-se de oportunidades para ampliar e aprofundar conhecimentos a

respeito desta temática, tocando em aspectos que não puderam ser cobertos nesta investigação, tais como políticas públicas de formação de professores e projeto político pedagógico das escolas colaboradoras do nosso trabalho.

Considerando que a última etapa da Metodologia da Problematização é o momento em que nós voltamos à realidade problematizada, para que possamos nela atuar, tendo em vista transformá-la em algum grau, descrevemos a seguir, a Aplicação à Realidade, último passo a ser contemplado na Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

## 7 APLICAÇÃO À REALIDADE

Esta é a última etapa da Metodologia da Problematização – a da Aplicação à Realidade –, que caracteriza-se por possibilitar ao aluno/pesquisador uma transformação da realidade, mesmo que em pequeno grau, por meio da práxis, que é “uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada” (BERBEL, 1986, p. 9).

Elencamos na etapa anterior, várias hipóteses de solução para o problema, mas como nem todas estão ao alcance de serem aplicadas por nós, nesta etapa, temos o objetivo de mencionar os compromissos que assumimos de retornar à realidade da qual extraímos o problema e contribuir para modificá-la, em algum grau.

Pelo fato de nosso interesse a respeito do tema estudado, ter surgido de uma curta experiência que vivenciamos durante a nossa formação inicial, nos propomos a enviar um CD com o trabalho para esta escola, pois com isto disponibilizaremos nosso estudo e reflexão, podendo servir para a reflexão das pessoas que atuam naquela realidade.

Quanto às hipóteses que dependem da instituição escolar - que previmos que deveria incentivar e promover meios de atualização e trocas de experiências entre os professores, mudança de cultura institucional, condições de estrutura e de recursos e maior investimento referente à formação continuada dos professores -, acreditamos contribuir com uma pequena parcela, comprometendo-nos a enviar um CD com o trabalho, para as escolas onde atuam as professoras que de modo gentil colaboraram com o nosso trabalho, respondendo ao questionário. Desta forma, esperamos oferecer elementos que promovam uma conscientização e reflexão maior da importância sobre o tema e suas respectivas atividades de pesquisa.

Também nos dispomos a realizar a socialização do trabalho com a equipe pedagógica e quem mais estiver interessado nessas escolas, de forma pessoal, apresentando e refletindo junto a respeito dos aspectos que mais possam interessá-los. Para isso, nos colocaremos à disposição para marcar dia e hora para essa atividade.

Com relação às hipóteses que dependem do empenho do poder público, tais como melhores condições salariais para os professores, maior investimento do Município de Londrina referente à formação continuada dos professores, dentre outras, buscaremos encaminhar e divulgar os resultados e análises deste estudo em diferentes momentos e espaços, para com isto, também despertar em outras pessoas a reflexão sobre a temática e tais possibilidades.

Em relação às hipóteses que dizem respeito à formação inicial - prática investigativa desde os primeiros anos; maior participação dos alunos em projetos de pesquisa e extensão e disciplina específica desde o primeiro ano da formação que tenha como objeto de estudo a prática docente -, acreditamos que devem ser solucionadas pelas instituições de nível superior para que o problema da prática investigativa dos professores das séries iniciais seja superado. No entanto, não conseguiremos com o nosso trabalho, ter um alcance tão grande, mas pretendemos ao menos enviar uma cópia deste trabalho ao colegiado do curso de Pedagogia. Iremos também disponibilizar às colegas do curso, uma cópia do trabalho pelo e-mail da turma, comprometendo-nos a esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

Quanto a nossa futura atuação, acreditamos que podemos e nos comprometemos a, junto com outras professoras, reivindicar espaços na escola junto à direção e coordenação pedagógica para uma maior abertura às questões envolvidas no tema abordado, para que haja momentos de trocas de experiências e reflexões a respeito de pesquisa e saberes docente. Pensamos também que seria oportuno divulgarmos este estudo, para o maior número possível de professores da escola básica, de modo a envolver mais pessoas nessa reflexão.

Como podemos perceber, esta é a etapa que nos leva a realizar diversos compromissos de ação transformadora. Nosso primeiro passo ocorrerá na apresentação deste trabalho para a banca de professores que o avaliará. Vários outros poderão ocorrer, visando à alteração do quadro existente, mas isto com certeza dependerá do compromisso que assumimos com o estudo realizado e da receptividade que encontrarmos para seu conhecimento e reflexão junto às pessoas com as quais previmos nos comunicar.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, nº 1, p.21-30, 2001.

ANDRÉ, Marli A. D. O papel mediador da pesquisa no ensino de Didática. In ANDRÉ & OLIVEIRA (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v.17, Ed. Especial, p.7-17, nov. 1996.

\_\_\_\_\_. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da problematização: Experiências com questões de Ensino Superior**. Londrina: EDUEL, 1998, p.19-49.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em didática e prática de ensino através da metodologia da problematização. In: ROMANOWSKI, J. P. *et al.* (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino Aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, C.M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2007.

GAUTHIER, Clermont et al.. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. Tradução Francisco Pereira.

GERALDI, C.M.G.; MESSIAS, M.G.M. e GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A.(orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (org.). **Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, v.22, nº. 74. Campinas, 2001.

PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda, MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente: in: BRZEZINSKY.(org.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PONTE, João P. da. Investigar a nossa própria prática. In GTI (org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional.** Lisboa: APM, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N. (Org). **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações.** Londrina: EDUEL, 1999. p.29-60.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

**ANEXOS**



## Apêndice A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Prezado professor(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa, como parte de minhas atividades no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, com a orientação da Prof<sup>ª</sup> Neusi Aparecida Navas Berbel, sobre a presença da pesquisa na vida de professores das Séries Iniciais, através da Metodologia da Problematização como um caminho de pesquisa.

Solicito sua especial colaboração concedendo respostas a questões relativas às atividades de pesquisa, como uma participação sua na fase de teorização do meu estudo.

Garanto o anonimato de suas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento para o uso das mesmas, em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitada.

Suas respostas serão sempre designadas por um código que não o(a) identifica. Estando seguro(a) quanto a isto, registre, por gentileza, seu nome e assinatura no termo de consentimento esclarecido.

Agradeço muito por sua colaboração.

\_\_\_\_\_  
Alyne Zanatta

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Estou ciente do teor supra-referido, em todos os seus aspectos, e autorizo a utilização, para efeitos de pesquisa, das informações por mim prestadas, não cabendo à pesquisadora quaisquer ônus em decorrência deste ato.

Colaborador:

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## Apêndice B

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE LONDRINA

Professor(a):

1) Em sua formação profissional (na Graduação ou no Magistério de Ensino Médio), você teve oportunidade de realizar algum tipo de pesquisa? Em que circunstância ou de que tipo? Explique, por favor.

---

---

---

---

---

---

---

---

2) No caso de sua resposta à questão 1 ter sido positiva, que tipos de aprendizados você pensa ter adquirido por participar da pesquisa? Mencione todos os que puder.

---

---

---

---

---

---

---

---

3) No seu contexto de trabalho, você tem oportunidade de realizar pesquisa? Em caso positivo, de que tipo? Pode explicar?

---

---

---

---

---

---

---

---

4) No caso de sua resposta à questão 3 ter sido positiva, que tipos de **ganhos** pessoais e profissionais você pensa que obtém com a realização dessa atividade (de pesquisa)?

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Você acredita que a pesquisa pode trazer contribuições para solucionar os problemas originados na prática do educador nas séries iniciais? Em caso positivo, que tipo de pesquisa? Realizada por quem?

---

---

---

---

---

---

---

---

6) Do seu ponto de vista, estudos realizados por pesquisadores de universidades podem ajudar os professores de séries iniciais em seu trabalho? Pode justificar sua resposta?

---

---

---

---

---

---

---

---