

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Marly Krüger de Pesce

**A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a
perspectiva do professor formador e dos licenciandos**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia de Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marli Elisa Dalmaz Afonso de André e co-orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

SÃO PAULO

2012

BANCA EXAMINADORA

vozes a mais
vozes a menos
a máquina em nós que gera provérbios
é a mesma em nós que gera poemas,
somas com vida própria
que podem mais que podemos.

Paulo Leminski

DEDICATÓRIA

À minha família, Francisco, Tiago e Cecilia.

À memória de meus pais, Dagoberto e Margarida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização desta tese:

À Prof^a Dr^a Marli André, pelo respeito e confiança no processo de orientação.

À Prof^a Dr^a Marcia de Souza Hobold, pela disponibilidade na tarefa de coorientação.

Às Prof^{as} Dr^{as} Wanda Aguiar, Marli André, Vera Placco, Mitsuko Makino, Heloisa Szymanski, que assumiram o desafio do Dinter com a UNIVILLE.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa, Prof^{as} Dr^{as} Vera Placco, Neide L. de Rezende, Gisele B. da Cruz e Laurizete F. Passos, pelas valiosas contribuições.

Às colegas professoras formadoras, que aceitaram gentilmente participar da pesquisa, assim como aos estudantes, que se propuseram a dar a entrevista.

À Prof^a Ivone Jacy Moreira, pela leitura e correção criteriosa da tese.

Aos colegas do Dinter PUC-SP e UNIVILLE, em especial, a Berenice, a Elzira e a Jane, pelas infindáveis trocas, que levaram a formação de um grupo de pesquisa.

À UNIVILLE, pela iniciativa de propor o Dinter e de dar condições para que eu pudesse fazê-lo, especialmente, na pessoa da Prof^a Dr^a Sandra Furlan, então, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação, pelo empenho em concretizar a parceria com a PUC.

À PUC-SP, por assumir o desafio de realizar um doutorado interinstitucional.

RESUMO

PESCE, Marly Krüger de. *A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos*. 2012. 139f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUCSP, São Paulo, 2012.

A presente tese aborda a formação do professor pesquisador em cursos de licenciatura com o objetivo de compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador. Os princípios da teoria socio-histórica de Vigotski (2009) orientaram esta pesquisa que compreende que o sujeito se constitui nas relações que estabelece dialogicamente com o outro tendo a linguagem como instrumento de mediação do conhecimento. A concepção de professor pesquisador teve como referencia André (2001,2006), Concham-Smith e Lytle (1999), Lüdke (2000, 2001) entre outros autores. Participaram da pesquisa quatro professores orientadores do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura de matemática, geografia, letras e história de uma universidade comunitária. Também participaram dois alunos do último ano de cada um dos referidos cursos. Os dados foram coletados por meio de entrevista e pela análise de documentos institucionais como, por exemplo, o Projeto Pedagógico Institucional, os Projetos dos Cursos de licenciatura, os Programas de Ensino Aprendizagem de Estágio Curricular Supervisionado. A Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1999) orientou a leitura e a interpretação do corpus da pesquisa. A análise dos dados apontou que as professoras formadoras têm diferentes concepções do que é pesquisa. A formação discursiva advinda das especificidades da disciplina constitui a forma como essas professoras entendem a formação do professor pesquisador. Os documentos institucionais não indicam claramente o que é a pesquisa do professor, embora alguns deles descrevam os procedimentos didáticos que devem ser seguidos para ajudar o acadêmico a desenvolver-se como professor pesquisador. Os acadêmicos ainda compreendem a pesquisa como uma forma de o professor manter-se atualizado, tanto no que se refere ao conteúdo da disciplina quanto às questões pedagógicas. Em comum, professores formadores e alunos reconhecem a importância da pesquisa na atividade docente como possibilidade de desenvolver a autonomia referente aos conteúdos da disciplina e às situações da sala de aula. As professoras relataram algumas estratégias que consideram fundamentais para ajudar a formação do professor pesquisador, as quais também são mencionadas pelos alunos. As mais mencionadas foram: orientação individual, incentivo, questionamento e discussão coletiva. Esta pesquisa demonstrou que a forma como as professoras formadoras entendem e ensinam a fazer pesquisa são afetadas tanto pelas experiências pessoais com a pesquisa como pela cultura institucional. Da mesma forma, os acadêmicos imersos nas múltiplas interações, vão se constituindo discursivamente pela área do seu curso de licenciatura.

Palavras-chave: formação de professor, professor pesquisador, cursos de licenciatura.

ABSTRACT

PESCE, Marly Krüger de. *The education of a teacher as researcher in undergraduate teacher education courses: professors and students view*. 2012. 139 p. Thesis (PhD in Education: Educational Psychology). PUCSP, São Paulo, 2012.

This thesis deals with the education of a teacher as researcher in undergraduate teacher education courses (licensure) with the aim of understanding how the teacher educator considers the education of a teacher as researcher. The principles of Vygotsky's Sociohistorical Theory (2009) guided this study for understanding that the human being has been constituted through interactions with others in a dialogical constitution, having the language as a tool of knowledge mediation. The concept of teacher as researcher was based on André (2001,2006), Concham-Smith e Lytle (1999), Lüdke (2000, 2001) among other authors. The participants were four teacher educators who oriented the supervised pre-service teacher training of the undergraduate courses of teaching education in Mathematics, Geography, Letters and History of a community university. Two students of the last two years of each of these courses also participated of this research. The data were gotten by applying interviews. Institutional documents were also analyzed such as the Institutional Educational Project, the Projects of the Undergraduate Courses and the Teaching Learning Programs of supervised pre-service teacher training. The Critical Analysis of Discourse proposed by Fairclough (1999) guided the reading and the interpretation of the corpus. The data analysis indicated that the teacher educators have different conceptions of what teacher research is. The discursive formation that comes from the specific subject is the way these teachers understand the formation of the teacher as researcher. There is no a clear concept of teacher research in the institutional documents, but some of them describe the didactic procedures that have to be followed to help the student to become a teacher as researcher. The students have still understood research as a way of updating in terms of subject content and pedagogical issues. In common, teacher educators and students recognize the importance of the research in the teaching activity as a possibility to develop autonomy concerning to subject matters and classroom situations. The teacher educators reported some strategies they considered essential to help the education of teacher as researcher, which were also mentioned by the students. The most mentioned strategies were: individual counseling, encouraging, questioning and group discussion. This research demonstrated that the way teacher educators understand and teach how to do research is affected by both personal experiences with research as the institutional culture. In the same way, the students, who are immersed in multiple interactions, constitute themselves discursively by the area of their licensure course.

Key-words: teacher education, teacher as researcher, teacher education courses.

LISTA DE TABELAS

1. Perfil dos professores	72
2. Perfil dos acadêmicos.....	74
3. Sequência didática mencionada	122
4. Estratégias pedagógicas mencionadas	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
I CAPÍTULO: O PROFESSOR PESQUISADOR.....	17
1.1 Histórico do conceito de professor pesquisador	17
1.2 Pesquisas sobre professor pesquisador	25
1.3 O papel da pesquisa na formação docente	30
II CAPÍTULO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .	34
2.1 Perspectiva sócio-histórica	34
2.2 Análise Crítica do Discurso.....	43
III CAPÍTULO: METODOLOGIA	50
3.1 Pesquisa sócio-histórica	50
3.2 Análise Crítica do Discurso: o método	52
3.3 Cenário da pesquisa	55
3.4 Os sujeitos da pesquisa.....	58
3.5 Técnicas da coleta de dados	60
3.6 Procedimento de coleta de dados.....	62
IV CAPÍTULO: ANÁLISE e DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1 A voz institucional	65
4.2 A voz das professoras e dos acadêmicos.....	71
4.2.1 Professora Alfa.....	75
4.2.2 Professora Beta.....	87
4.2.3 Professora Gama	96
4.2.4 Professor Delta.....	104
4.3 As vozes entrelaçadas.....	114
4.3.1 Concepções e implicações da pesquisa	115
4.3.2 Formação do professor aluno para a pesquisa	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

Ser professor é constituir-se como alguém que se dispõe a ensinar e a aprender. É acreditar no devir humano e na possibilidade de transformação na atividade profissional que se realiza, mediada pela linguagem e possibilitada nas relações humanas. É com esse pressuposto que compreendo a atividade docente. Ao longo da minha vida profissional, tenho sido instigada por diferentes teorias, pressionada por exigências oficiais e convidada a responder às demandas sociais, resignificando a atividade que exerço. O doutorado, em especial, o tema de pesquisa de tese pode ser compreendido como sendo uma das manifestações de minha trajetória de professora formadora e de pesquisadora no que se refere ao interesse de compreender o processo de formação do professor. A seguir, descrevo o percurso do tema e o contexto da pesquisa.

A escolha do tema de tese está estreitamente ligada aos desafios da minha experiência profissional. A necessidade de atualização e aperfeiçoamento levou-me a participar de cursos de pós-graduação, de atualização e eventos acadêmicos, porém considero que o envolvimento com a pesquisa tem sido um dos principais instrumentos de desenvolvimento profissional. O que me fez questionar em que medida a pesquisa também tem resignificado (ou não) a atividade docente de meus colegas e de meus alunos, já que a postura investigativa pode ajudar o professor a problematizar a própria prática, buscando responder aos desafios e exigências de cada momento histórico, possibilitando-o a desenvolver autonomia e maior capacidade de mudança.

Vivemos um momento histórico perturbador, caracterizado pela incerteza, desconstrução, fragmentação, flexibilidade e mudança de valores. Para Bauman (2002), a solidez das instituições sociais, como estado e família, estão deixando de ter a configuração que tradicionalmente apresentavam,

transformando-se numa sociedade líquida¹, exigindo que as pessoas tenham condições de se transformar face às novas exigências e às diversas estruturas que vão sendo redelineadas constantemente.

Nessa sociedade, a cultura já não é transmitida/assegurada pelas instituições como a família e a escola, mas ditada pelo mercado e pelos meios de comunicação. A configuração dessa cultura reage àquela desenvolvida com base nos ideais da modernidade, em especial, à tentativa de fazer com que a ciência, com base na objetividade da razão, seja a única verdade possível para assegurar a existência humana. Ao mesmo tempo, é essa ciência que, ao desenvolver tecnologia, favorece o acesso às informações e ao conhecimento produzido pela humanidade os quais se avolumam geometricamente, da mesma forma que têm possibilitado que as pessoas de todo o mundo se comuniquem sincronicamente através das redes sociais. A criação de uma realidade virtual faz com que a concepção de espaço e de tempo passe a ter novo sentido.

Nesse cenário, a escola que foi pensada em outro momento histórico, com função clara de transmitir a cultura e o conhecimento construído pela humanidade às novas gerações, vê seu papel sendo questionado, já que

(...) era um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que, por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza (DUSSEL, 2009, p. 375).

Portanto, já não é suficiente uma formação docente cujo modelo está fundamentado na herança cultural moderna, cuja lógica está pautada na racionalidade e na disciplinaridade, isto é, na fragmentação dos saberes em

¹ Bauman (2002) utiliza a metáfora da liquidez para explicar a crise das ideologias e dos valores sólidos produzidos na modernidade em relação à precariedade e à incerteza que caracterizam nosso tempo, denominando de “modernidade líquida”.

disciplinas, que é resultado de um conjunto de razões sociais e históricas. Nóvoa (1992) desafia para que se repense esse modelo numa tentativa de superar a visão dicotômica entre conhecimento específico e conhecimento aplicado, entre ciência e técnica, entre teoria e prática, entre saberes e métodos, já que essa realidade ainda é tão presente nos cursos de licenciatura, considerando especialmente a separação que é feita entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Para romper com a fragmentação, é necessária uma atitude propositiva com relação à integração entre as disciplinas. O pressuposto de que a formação possa ocorrer na aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes é, no mínimo, questionável. Da mesma forma, as tentativas de buscar, nas teorias científicas, as regras práticas têm representado um exercício duvidoso, pois não conseguem dar conta da realidade complexa e mutável na qual o futuro professor irá se inserir.

Segundo Gatti (2009; 2010), as propostas curriculares dos cursos de licenciatura têm demonstrado poucos avanços com relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho. Segundo a pesquisadora, deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos para que a formação docente realmente considere as demandas da educação básica.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p.1375).

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores não podem estar baseados na concepção transmissiva de conhecimento. A crítica a essa concepção surge já no início do século XX, mas é nas décadas de 1960 e 1970 que surge a proposta de um novo modelo para a formação docente que começa a ser aceita em inúmeros países. Essa proposta objetiva a formação de um profissional reflexivo, pois entende que a reflexão sobre a prática

poderia ajudar o professor a resolver os problemas em sala de aula. Países como Canadá, França, Estados Unidos oficializaram a reforma de formação de professor, considerando o profissional do ensino como prático reflexivo (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001). No Brasil, a reforma, que só ocorre na década de 1990, é fundamentada no mesmo princípio da epistemologia da prática, que vai se consolidar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 08/05/2001 e regulamentadas na Resolução nº 01 de 18/02/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Todavia, o modelo preponderante da formação de professores ainda é orientado pelo modelo da racionalidade técnica. Esse modelo defende a separação entre a teoria e a prática. Para Contreras (2002), a sala de aula é vista como o local onde a teoria e os conhecimentos aprendidos devem ser aplicados pelo professor. Ou seja, a atuação docente é regulada por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas estabelecidas por agentes externos ao cotidiano da escola. Para o autor, essa lógica não permite que se considere o imprevisível e a incerteza, próprios da realidade em sala de aula. A superação desse modelo significa valorizar a prática do professor, considerando seu papel de “construtor de conhecimento” e não mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros.

A reflexão sobre a prática, interligada com a teoria, é apontada por Tardif (2002) como uma forma de ajudar o professor a compreender por que ensina da forma que ensina, levando-o à reflexão crítica e, possivelmente, ao domínio dos saberes da formação profissional e experiencial, já que a formação inicial visa habituar os futuros professores à prática profissional, constituindo-os em práticos reflexivos.

A formação do professor reflexivo não é uma proposta única. Para Zeichner (2008), o ensino reflexivo tem-se tornado em muitos casos um *slogan* adotado por formadores de professores com diferentes perspectivas políticas e ideológicas, trazendo consigo variada bagagem teórica e epistemológica. Porém, Zeichner reconhece que a defesa do professor reflexivo é um

movimento que tem compromisso com “o papel ativo que os professores devem assumir nas reformas escolares” (op.cit. p. 540).

Numa sociedade em constante mudança, segundo Tardif (2002), a prática reflexiva pode ajudar o professor a responder as situações indeterminadas e flutuantes, criando soluções e novos modos de agir no mundo. Todavia, a reflexão por si significa pouco, o importante é sobre o que refletir e como ocorre esse processo. Nessa perspectiva, Zeichner (1992), defende que o professor deve sistematizar sua reflexão, tornando-a investigativa. Para que isso ocorra, entendo que é necessário que se busque formar o professor pesquisador.

A proposta da formação do professor pesquisador tem sido defendida por inúmeros pesquisadores (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1993; ANDRÉ, 1997; LÜDKE, 2006) como uma forma de promover o desenvolvimento profissional do professor e de que ele possa assumir seu papel como transformador social, pois o envolvimento com a pesquisa poderá ajudar o professor a conhecer a realidade e a ter um posicionamento crítico em relação ao seu fazer e às condições para o exercício da profissão. A formação do professor pesquisador pode ser uma das possibilidades de profissionalização da docência, pois, segundo André (2006, p. 223),

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.

Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. Nessa perspectiva, é imprescindível

que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial. Assim como Lüdke (2001, 2006), entendo que o contato com a pesquisa na graduação não pode se restringir apenas aos alunos de iniciação científica, tão pouco deve ser tarefa apenas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; é necessário que os alunos da licenciatura tenham oportunidade de aprender a fazer pesquisa.

Por outro lado, Zeichner (2008) chama a atenção para os desafios de se efetivar essa proposta de formação. Há inúmeras condições reais que devem ser consideradas para que possa ser implantada: a estrutura das instituições, o currículo, os saberes e a disposição pessoal dos professores formadores, a existência de recursos materiais, de tempo e de espaço. Além dessas condições, há as crenças e representações dos professores formadores e estudantes ingressantes dos cursos de licenciatura sobre o que é ser professor. As crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências. Para Garcia (1992), essas crenças interferem no processo formativo do professor e irão fazer parte da identidade do futuro profissional, podendo ser dominantes se não houver um movimento intencional de questioná-las, criticá-las e transformá-las. Nesse sentido, a pesquisa pode ser uma forma de identificar e questionar as crenças que os alunos e professores podem ter com relação às concepções de escola, ensino, aprendizagem e trabalho docente.

Assim, partindo do princípio de que o contato com a prática da pesquisa deve acontecer já na formação inicial para que o professor tenha o conhecimento científico necessário que propicie seu desenvolvimento profissional, ajudando-o a ser um sujeito crítico, autônomo e transformador, esta pesquisa visa **compreender como o professor formador considera a formação do professor pesquisador**, tendo as seguintes questões como norteadoras do processo de investigação:

- Qual é a experiência do professor formador com a pesquisa?
- Qual é a concepção de pesquisa do professor formador?

- Como o professor formador percebe o papel da pesquisa na formação inicial e a tarefa de formar o professor pesquisador?
- Como o professor formador percebe as dificuldades dos alunos em se constituírem pesquisadores e como acha que ajuda a minimizá-las?
- Que formação ideológica e discursiva constitui o professor formador? Como ela é percebida ou assimilada pelo acadêmico?

O pressuposto que orienta esta investigação é de que a forma como o professor formador entende a pesquisa e ensina a fazê-la são afetadas tanto pelas experiências pessoais com a pesquisa como pela cultura (voz) institucional, da mesma forma que sua voz afeta as concepções dos seus alunos (professores em formação inicial).

Entendo que os resultados desta investigação podem contribuir com as discussões sobre como a pesquisa é abordada na formação de professores, a partir da compreensão de como os professores formadores concebem a pesquisa e como desenvolvem o ensino da pesquisa.

I CAPÍTULO: O PROFESSOR PESQUISADOR

Neste primeiro capítulo, apresento alguns dos significados atribuídos por pesquisadores ao termo de professor pesquisador e uma breve trajetória histórica do conceito. Apresento ainda alguns resultados de pesquisas desenvolvidas no Brasil, que ajudam a compreender como a pesquisa está sendo articulada à formação para docência.

1.1 Histórico do conceito de professor pesquisador

A aproximação da pesquisa ao trabalho docente pode ser atribuída a Dewey, quando, no início do século XX, em sua obra *How we think* (1910), ele aponta “a reflexão como um tipo de pensamento que consiste em considerar de forma séria e consecutiva um assunto”² (op.cit. 1910, p.3). Ao contestar o ensino tradicional, propõe o método experimental para a educação, defende que o estágio inicial do ato de pensar é a experiência, sendo a experiência educativa uma experiência inteligente, que surge da ação do pensamento reflexivo. A reflexão é parte integrante da experiência. Sendo assim, o professor deve embasar sua prática em uma reflexão sistemática e não ceder ao comodismo com ações rotineiras. Ao empreender o pensamento reflexivo, o professor enfrenta as dificuldades e busca alternativas de solução que serão colocadas em prática, assim como prepara os alunos para resolverem os problemas na escola e na sociedade.

A preocupação em incluir o professor da educação básica no universo da pesquisa acadêmica surge com Stenhouse (1975), na Inglaterra. Sua motivação foi a pouca autonomia do professor para desenvolver sua prática e o

² Texto original em inglês: “[...] kind of thinking that consists in turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive consideration.” (DEWEY, 1910)

currículo. Para o autor, “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios essenciais e as características de uma proposta educativa de tal forma que é aberta a crítica e capaz de ser efetivado na prática³” (op. cit. p. 4), que deve ser desenvolvido pelo professor através da investigação sobre sua prática diária. É pela investigação que o professor pode deixar de ser apenas transmissor de conteúdos, os quais são impostos por agentes externos à escola, para construir um pensamento independente e responsável pelo currículo escolar, em suas palavras “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer ao professor⁴” (op.cit., p.142).

Stenhouse defende a pesquisa-ação como sendo a mais viável para o professor da educação básica, para que os resultados possam contribuir não só com a comunidade investigada, mas também com as teorias da educação e com outros professores, pois entende que “cada sala de aula é um laboratório e cada professor um pesquisador” (op. cit. p. 142). Conhecedor das condições dos professores das escolas de educação básica em seu país, por ter sido professor do ensino médio antes de atuar no ensino superior, Stenhouse propõe pesquisas em conjunto de professores e pesquisadores externos à escola, cujos resultados representariam a possibilidade de desenvolvimento profissional e de melhoria do ensino.

Contreras (2002) critica a proposta, ao restringir o local da investigação na sala de aula, da mesma forma que responsabiliza apenas o professor pela resolução dos problemas encontrados na escola. Ao responsabilizar o indivíduo, Stenhouse parece não considerar as condições sociais e históricas que afetam a existência humana, ou seja, a identidade do professor e as reais possibilidades de mudança. Todavia, não se pode deixar de reconhecer a contribuição para o avanço das pesquisas da área da educação e para o adensamento da concepção de professor pesquisador.

³ Texto original em inglês: “A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice.”(STENHOUSE, 1975, p.4)

⁴ Texto original em inglês: “Curriculum research and development ought to belong to the teacher.” (STENHOUSE, 1975, p.4)

Ao continuar o trabalho de Stenhouse, seu discípulo Elliot (1986) também defende o professor como pesquisador, reconhecendo-o como produtor de conhecimento sobre sua prática docente. Ambos estabelecem uma relação entre currículo, pesquisa-ação e desenvolvimento profissional do professor. Elliot acredita que a pesquisa é o procedimento que pode levar o professor a elaborar teorias a partir de uma prática reflexiva, a qual pode iniciar uma mudança na prática do professor ou pode servir para verificar a eficácia de uma ação. Como integrante protagonista no processo investigativo, o professor passa a ser produtor de conhecimento. Assim como Stenhouse, Elliot aponta o trabalho colaborativo de investigação entre professores da academia e da escola como possibilidade de uma mudança tanto da prática destes últimos como do currículo escolar. Para isso, o pesquisador entende que a pesquisa-ação é o meio de apoio à docência e à pesquisa, com vistas a um processo coletivo de mudança. Segundo Pereira (1998), a pesquisa-ação para Elliot é compreendida como o estudo de uma situação social que objetiva melhorar a qualidade da ação, “num processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação” (op. cit. p. 162).

Partindo dos estudos de Dewey, a ideia de professor que reflete sobre sua prática é retomada nos Estados Unidos por Schön (2000), ao propor a formação de profissionais reflexivos com foco na aprendizagem e na ação. Sua proposta baseia-se na importância do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais efetuam durante a atuação. A valorização da prática profissional é vista como o momento de construção de conhecimento através da reflexão, da análise e da problematização feita pelo profissional em ação.

Embora as ideias de Schön tenham sido adotadas com grande entusiasmo, autores como Zeichner (1998) alertaram para a necessidade de se considerar as questões contextuais, já que as atividades profissionais são práticas sociais e não meras atividades isoladas e individuais. Para esse pesquisador, a simples reflexão não é suficiente, pois o professor, muitas vezes, tem dificuldade de refletir sobre sua prática e propor mudanças, porque está condicionado ao contexto em que se encontra. Essa prerrogativa fez

Zeichner reafirmar a proposta do trabalho colaborativo entre a universidade e o professor da escola básica. Essa colaboração também é vista como uma forma de superar a divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico.

A concepção de professor pesquisador, relacionada ao movimento de formação docente, tem sido difundida no Brasil nas últimas duas décadas, especialmente, com pesquisas realizadas por André (1997(a), 2006 (a), 2009), Lüdke (2001, 2006), Gatti (2009, 2010) e Pimenta (2005). Essas investigações destacam a importância e a necessidade da pesquisa sobre a formação e o trabalho do professor, além de assinalarem os desafios a serem ultrapassados no processo de preparação do professor pesquisador e no desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica.

Segundo André (2006a), é consensual, na área, a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente, além de estar presente na literatura e em textos oficiais importantes. A autora adverte que o consenso não indica formas iguais de pensar a pesquisa do professor; pelo contrário, abriga diferentes visões de docência, de pesquisa, do trabalho docente e da função social da escola.

Lüdke (2001) também tem sido defensora da formação do professor pesquisador, vendo na formação inicial a oportunidade de apropriação de um recurso que irá possibilitar que o professor possa questionar sua prática e o contexto no qual ela está inserida; portanto a pesquisa representa “um recurso de desenvolvimento profissional” (op. cit. p. 51). Já com relação à reflexão, Lüdke e Cruz (2005) compreendem que ela pode ajudar os professores a:

problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (LÜDKE e CRUZ, 2005, p. 90).

Segundo as autoras, reflexão não é sinônimo de pesquisa. A reflexão é parte do processo de formação e profissionalização docente, sendo a pesquisa a viabilidade objetiva da análise da prática sistematizada e formalizada com base no rigor científico, à luz da teoria.

A importância da pesquisa como um recurso importante para o exercício profissional é apontada pelos próprios professores da educação básica, como pode ser verificado nos estudos desenvolvidos por Lüdke (2001) sobre o papel da pesquisa na formação do professor. Alguns dados são reveladores, como por exemplo, quando foi perguntado qual era o papel da graduação na preparação para a pesquisa, quarenta e oito (48) dos setenta (70) professores entrevistados ressentiam-se por não terem sido preparados para pesquisa nos cursos de graduação, porém vários deles reconheceram a contribuição da universidade, tanto da graduação como da pós-graduação, como instâncias na preparação para a pesquisa. O professor da educação básica reconhece que deveria saber fazer pesquisa, sendo a graduação a primeira instância para seu preparo.

Essas respostas levaram a pesquisadora, na segunda fase da investigação, a entrevistar os professores formadores para tentar desvendar como a pesquisa era vista por eles. Os entrevistados revelaram que a pesquisa é importante tanto durante a formação quanto no exercício profissional. Embora eles revelassem contradições no conceito de pesquisa, quase todos declararam que ela deve ser desenvolvida na graduação, sendo que alguns afirmaram que a pesquisa acadêmica não pode ser considerada superior àquela que é feita pelo professor da educação básica. Todavia, ainda é necessário investigar em que medida a pesquisa é ensinada a todos os alunos dos cursos de licenciatura, já que apenas alguns desenvolvem projeto de iniciação à pesquisa- PIBIC.

Por sua vez, a preocupação em formar o professor reflexivo e/ou pesquisador tem adquirido consistência nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e nas propostas de formação continuada, objetivando o desenvolvimento de um profissional competente e capaz de ensinar com qualidade. Mas o que significa ensinar com qualidade? O que deve ser

ensinado? Para quem? E para que sociedade? Cochran-Smith e Lytle (1999) entendem que indicações desses questionamentos podem ser encontradas nos fundamentos que orientam a proposta/programa de formação. As autoras propõem uma distinção entre três concepções proeminentes de aprendizado de professores, que são centradas na prática.

A primeira concepção é denominada de “conhecimento-para-a-prática” (*knowledge-for-practice*) a qual pressupõe que os professores devem usar o conhecimento formal e as teorias desenvolvidas por pesquisadores acadêmicos para melhorar a sua prática. Há uma base de conhecimento formal que estabelece como devem ser as práticas pedagógicas que são derivadas de teorias. Após aprender e dominar a base de conhecimento, o professor deve implementá-la e adaptá-la, a fim de que o ensino ocorra com eficiência e controle. O professor não é visto como gerador de conhecimento nem capaz de teorizar sobre sua prática. Espera-se que ele resolva os problemas e melhore a prática, usando/aplicando as teorias e os conhecimentos elaborados pelos pesquisadores acadêmicos, os quais compõem a base formal para o ensino. A base abrange desde teorias gerais e de resultados de pesquisas em educação como os saberes relacionados à prática, o conteúdo da matéria, a organização de sala de aula, a didática, o contexto social e cultural da escola, e o conhecimento da profissão. Ela constitui os conhecimentos necessários da profissão, pois se acredita que há um conhecimento único que orienta e distingue a docência de outras atividades profissionais. Com essa premissa, o ensino é visto como um processo de aplicação em uma situação prática de um conhecimento adquirido de autoridades externas à sala de aula, no qual o professor tem o papel de melhorar sua atuação e resolver problemas de forma coerente com a base de conhecimento formal que recebeu. Essa visão é primordialmente individualista e a mudança que pode ocorrer com o novo aprendizado é um processo individual do professor.

A segunda concepção “conhecimento-na-prática” (*knowledge-in-practice*) valoriza o conhecimento em ação. O conhecimento que o professor competente expressa proveniente das reflexões e investigações que faz sobre a prática é considerado como oportunidade para o professor aprender e

melhorar a atuação como docente. O ensino é visto, de certa forma, como um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído com base nas particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula, portanto há um conhecimento implícito na ação que deve ser reconhecido e buscado. Nessa perspectiva, a prática exemplar de professores mais experientes e mais bem sucedidos fornece o conhecimento necessário para que os futuros professores possam ensinar bem. É a partir da problematização, elaborada pelos primeiros com base nas incertezas das situações práticas, conectada a outros conhecimentos, que são construídos novos conhecimentos em ação. O papel do professor é refletir, investigar e gerar conhecimento na ação, a fim de resolver problemas existentes na sala de aula. Sua atitude não é de aplicar as ideias de outros, mas de mediá-las, construir significados e conhecimentos, e agir sobre eles. A concepção de conhecimento-na-prática entende que aprender como ensinar deve ser um processo de supervisão reflexiva e orientação de ensino reflexiva, que possibilita aos professores iniciantes, juntamente com professores mais experientes, aprofundarem o conhecimento com base em suas ações para desenvolver sua capacidade de tomar as melhores decisões.

A terceira concepção “conhecimento-da-prática” (*knowledge-of-practice*) entende que o professor aprende quando ele considera sua sala de aula um lócus de investigação. A produção de conhecimento é vista como um ato pedagógico e é construída no contexto do uso, e intimamente ligado ao sujeito que conhece, sendo também um processo de teorização. O questionamento é feito sobre sua prática e sobre o conhecimento produzido por outros (teorias e pesquisas acadêmicas), sem negar a importância desse conhecimento. Ao contrário das duas concepções anteriores, o conhecimento da prática não faz distinção entre professor especialista e iniciante; ambos podem fazer um trabalho colaborativo de investigação. Também não os diferencia em dois tipos distintos de conhecimento: um formal (produzido segundo as convenções da pesquisa social) e outro de ensino (produzido na atividade de ensino). Portanto essa concepção não é a síntese das duas primeiras, já que “as necessidades de conhecimento do ato de ensinar significam transcender a ideia de que a

distinção formal-prático engloba o universo dos tipos de conhecimento”⁵ (op. cit. p. 274). O conhecimento produzido pelo professor surge da investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, assim como da matéria, do currículo e da escola. O papel do professor é de crítico na geração de conhecimento sobre a prática, assim como da produção de outros. O aprendizado do professor ocorre com as comunidades de investigação, redes de professores e outros grupos que objetivam construir conhecimento, tendo como preocupação grandes temas sociais, culturais e políticos.

É a partir dessa última concepção, que Cochran-Smith e Lytle (1999) propõem um novo construto “investigação como postura” (*inquiry as stance*), que foi baseado nas relações existentes entre pesquisa, conhecimento e prática profissional. Esse construto pode oferecer resultados promissores relacionados ao desenvolvimento profissional, à construção e reforma curricular, e à mudança social e escolar. Na “investigação como postura”, os professores investigam em comunidade para gerar conhecimento local e teorizar sobre sua prática. Diferente de um projeto de pesquisa e de uma atividade no curso de formação, que são limitados no tempo, a noção de “investigação como postura” entende que o professor irá assumir uma posição de protagonista no percurso de investigar, de tal forma que ajuda a questionar seu papel social ao compreender o que está sendo construído dentro e fora da sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, Diniz-Pereira (2002) vê no movimento dos professores pesquisadores uma possibilidade de romper com a hegemonia dos modelos tradicionais e conservadores dos programas de formação docente, centrados na transmissão de conhecimento, que abarcam tanto os cursos da graduação quanto as propostas de formação continuada, oportunizando a criação de modelos coletivos, colaborativos e críticos.

⁵ Texto original em inglês: “[...] understanding the knowledge needs of teaching means transcending the idea that the formal-practical distinction captures the universe of knowledge types.” (COCHRAN-SMITH e LYLE, 1999)

1.2 Pesquisas sobre professor pesquisador

O tema professor pesquisador tem sido objeto de inúmeros trabalhos de pós-graduação nas duas últimas décadas. Quatro teses de doutorado, desenvolvidas na segunda metade da década passada, ajudaram a compreender como o tema tem sido abordado em pesquisas mais recentes no Brasil. A seleção foi feita entre as teses que tinham em seu título a expressão professor pesquisador e, posteriormente, que, no resumo, apresentavam alguma referência à formação de professor. A disponibilidade de a tese completa estar disponível no banco virtual das Universidades também foi um critério adicional de seleção.

A tese apresentada por Silva (2005) teve como objetivo analisar a leitura que os educadores brasileiros fizeram da proposta do professor pesquisador reflexivo⁶ (PPR) na década de 1990. Para tanto, foram analisados textos apresentados no livro *Cartografias do Trabalho Docente* (1998), organizado por Geraldi, Fiorentini e Pereira, que trataram da temática PPR com base nos autores fundadores que a propuseram. A coletânea foi considerada uma das matrizes fundamentais para uma interpretação brasileira da formação do PPR. O viés sob análise foi o conceito clássico nas ciências humanas, o de transformação social, tentando demonstrar que o conceito de professor pesquisador reflexivo (PPR), para alguns educadores brasileiros significava a possibilidade de uma mudança estrutural da sociedade, com base na ideia de que a transformação social ocorre pela educação.

A pesquisadora entendeu que os autores dos textos analisados tentam convencer o leitor de que a transformação pode ocorrer pela intervenção docente de forma individual, o que reafirma as prerrogativas neoliberais que valorizam a individualidade, o sentimento e a emoção dentre outros valores entendidos como sendo positivos nos diferentes setores da sociedade. Para Silva, essa visão de formação do PPR está afinada com a visão neoliberal, especialmente no que concerne à tarefa de inventar o próprio trabalho,

⁶ Silva (2005) utilizou o termo professor pesquisador reflexivo, não fazendo distinção entre pesquisa e reflexão.

responsabilizando o trabalhador (professor) pelos resultados positivos que a atividade deve proporcionar.

No que se refere à formação do professor pesquisador reflexivo nos cursos de graduação, a pesquisadora levantou, nos textos analisados, especialmente, as questões referentes à não-obrigatoriedade de desenvolver pesquisas por alguns tipos de instituição de ensino superior, como as faculdades e centros universitários, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e pela Lei do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) Lei nº 10.861 de 14/4/2004. Para Silva, a proposta de formação de PPR parece não considerar essas categorias, assim como não considera as condições de existência de milhões de professores no interior do país.

Porém considero que a prerrogativa de desenvolver pesquisa não pode ser pensada apenas na lógica do que exige a legislação que orienta os critérios de avaliação e funcionamento das instituições nem na impossibilidade, atualmente, de muitos professores realizarem pesquisa. A facilidade de acesso ao conhecimento e à informação na rede de computadores e a configuração de das redes sociais por grande parte da população, mesmo das classes de menor poder aquisitivo, são condições materiais objetivas que estão constituindo a forma como nos relacionamos e aprendemos. Nesse sentido, a pesquisa deve ser considerada no seu valor mais radical, ou seja, para que o sujeito possa refletir, questionar e desenvolver a capacidade de pesquisar, a fim de compreender a si e ao outro e desenvolver-se em uma perspectiva emancipatória.

Ventorim (2005) buscou apreender e sistematizar conceitos, argumentos, hipóteses e implicações por meio dos quais se constitui a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, nos trabalhos apresentados nas diversas versões dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Esse estudo ajuda a estabelecer o estado da arte no que se refere às questões relacionadas ao professor pesquisador. Foram analisados 77 trabalhos publicados nos ENDIPEs realizados entre 1994 e 2000.

Na análise preliminar dos 77 trabalhos do conjunto dos quatro ENDIPEs, foi constatado que 57 deles não indicaram a abordagem metodológica, o que para a pesquisadora, demonstra a falta de rigor na divulgação da investigação, desautorizando-se da condição de pesquisa por não explicitarem a metodologia utilizada. A pesquisa-ação é a abordagem metodológica mais utilizada nos trabalhos publicados que descreveram a metodologia. As pesquisas ocorreram principalmente sobre a prática de sala de aula, tanto no ensino fundamental, médio e superior, como na relação entre graduação e pós-graduação. Há uma profusão de autores e, conseqüentemente, diferentes pressupostos teóricos, já que foram identificadas 279 citações sobre o professor pesquisador nos 77 trabalhos.

Da análise conclusiva realizada por Ventorim, destaco os seguintes aspectos:

- há uma tensão entre a concepção de pesquisa acadêmica e de pesquisa docente;
- aparece a distinção entre a pesquisa acadêmica e a docente;
- o professor pode, deve e faz pesquisa na sua formação inicial e continuada;
- a participação do professor em pesquisas na escola favorece seu desenvolvimento profissional, afetando as instituições envolvidas;
- o pesquisador acadêmico não é o único responsável e capacitado a desenvolver pesquisa;
- a pesquisa é vista como instrumento da formação inicial do professor no desenvolvimento das atividades curriculares das disciplinas dos cursos de graduação;

- a pesquisa docente contempla dimensões como: subjetividade, diálogo, interação, ética, vínculo com a prática.

Ventorim ainda enfatizou que a proposta de formação do professor pesquisador é uma relação dialógica, já que “os limites entre investigação e formação são rompidos pelas noções de pesquisa como prática de formação e das práticas de formação como estratégia de investigação” (op.cit. p.301).

Signorini (2006), convencida de que a formação do professor pesquisador deve ocorrer desde o início da graduação, analisou a efetividade da aplicação de estratégias de ensino na disciplina Pesquisa Educacional na Prática Pedagógica I e II de um curso de Pedagogia. Como docente da referida disciplina, a professora pesquisadora planejou e aplicou as estratégias em duas turmas, durante dois semestres consecutivos. As estratégias foram baseadas na concepção de pesquisa como princípio de ensino, da interdisciplinaridade e da relação teoria e prática. Após o desenvolvimento da proposta, a pesquisadora analisou, com base nas respostas de um questionário, como os alunos entenderam e avaliaram a proposta.

A análise apresentou contribuições significativas, pois revelou que o uso de estratégias de ensino em que a pesquisa ocupe um lugar central na formação inicial de profissionais da educação, é um caminho metodológico que favorece a formação de um profissional crítico, criativo, que investiga sua própria prática, produzindo conhecimento em colaboração, despertando para a pesquisa.

No que se refere ao papel da pesquisa na formação, os alunos envolvidos consideraram-na como sendo o resultado de leituras e reflexões sobre textos estudados durante as aulas. Ao compreenderem o processo de se fazer pesquisa, desde o seu planejamento à apresentação dos resultados, apontaram sua importância para poderem relacionar teoria e prática. Quando perguntados sobre a relação entre a pesquisa e a formação do professor, ela é vista como o instrumento para o professor poder repensar a prática, buscar soluções e manter-se atualizado. Para Signorini (op.cit., p. 90), sua experiência reafirma o que dizem Lüdke (2006) e Nóvoa (1992), ao confirmar que a

importância dada pelos alunos à pesquisa só ocorre se, desde o início da graduação, eles puderem vivenciá-la e refletir criticamente sobre o seu papel na formação e no desenvolvimento profissional futuro. Essa evidência aponta a necessidade de se conhecer em que medida o professor formador ajuda o graduando a desenvolver a prática da pesquisa, o que levou-me a propor esta investigação.

Ens (2006) enfocou as concepções e os significados de pesquisa atribuídos por professores e alunos de um curso de pedagogia no desenvolvimento das atividades de Pesquisa da Prática Pedagógica, presente desde o início do curso, como o eixo articulador entre a instituição formadora e a escola básica, com o objetivo de formar o professor pesquisador. A pesquisadora, inspirada em atores como Demo (1995); Cunha (2003) e, em parte, Beillerot (1997), deixa evidente que trabalhar com a pesquisa na formação é assumir a pesquisa nos seus aspectos científico (produção de conhecimento novo, mesmo sendo apenas para o professor e seus alunos, procedimentos de investigação rigorosos, comunicação dos resultados), educativo (superação da cópia, inferência em situação real à luz da teoria) e formativo (compromisso com os valores sociais, imbricado a um contexto político).

Ao analisar os depoimentos colhidos, Ens (2006) detectou diferentes significados de pesquisa tanto dos alunos como dos professores: alguns percebem o estágio, enquanto inserção profissional, o momento para oportunizar a reflexão e a investigação e outros consideram o trabalho de conclusão de curso como a oportunidade de efetivar um trabalho de pesquisa. Para Ens (2006), a primeira forma de compreender a pesquisa indica uma visão que busca integrar e articular teoria e prática, enquanto a outra separa e fragmenta. Esses significados parecem estar se referindo mais a uma concepção de pesquisa como produto e menos como processo, ou seja, a pesquisa é entendida mais como resultado de uma investigação e menos como forma de aprender e construir conhecimento, sendo, portanto, uma prática sistematizada que ajuda o processo de constituição do profissional pesquisador.

A pesquisadora também ressalta que, para os alunos, pesquisar é ir além de buscar informação, ao deixarem evidente que sua função é de construir conhecimento novo, considerando a relação teoria e prática. Também parecem compreender o princípio da proposta pedagógica do curso na qual a pesquisa é o eixo articulador entre o estágio e o trabalho de conclusão de curso.

Os resultados da pesquisa também deixaram evidente que a metodologia é um ponto frágil tanto para professores como para alunos. Para Ens, a dificuldade de efetivar a proposta e a preocupação dos professores no que concerne à definição por uma metodologia de pesquisa, e as diretrizes para a orientação dos alunos sinalizaram a necessidade de haver um projeto para a formação continuada dos professores formadores. O estudo mostrou que a formação do professor pesquisador é uma tarefa complexa e que exige um compromisso político da gestão institucional para que as condições de trabalho favoreçam aos professores formadores a efetivação da proposta. A criação de espaços para estudos e discussão dos fundamentos teórico-metodológicos e para o planejamento coletivo das atividades é fundamental para se evitarem distorções ou equívocos ao se implantar a proposta.

Tanto os estudos de Ens como os de Signorini demonstraram que ainda são necessários estudos mais aprofundados sobre o processo de apoio educativo, formativo e científico da pesquisa, com propósito de propiciar ao futuro professor condições para desenvolver-se como pesquisador.

1.3 O papel da pesquisa na formação docente

A identificação da pós-graduação como espaço ideal para a produção do conhecimento tem deixado para a graduação o consumo desse conhecimento. Essa divisão reduz o papel da graduação como momento para desenvolver atividades de pesquisa. Além disso, a preocupação com as novas demandas impostas ao professor na atualidade conduz a considerar a introdução da

pesquisa na formação inicial como uma das formas de qualificação desse profissional. Segundo Ventorim (2005), a ideia de formar professor pesquisador começa a ser introduzida nos cursos de licenciatura, no Brasil, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, aprovadas em 08/05/2001 e regulamentadas na Resolução nº 01, de 18/02/2002, do Conselho Nacional de Educação, que vieram delinear um perfil de formando que, entre variadas competências, aponta, no inciso V do art.6º, as “referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. O texto das diretrizes assume “a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem”, voltada ao processo de construção do conhecimento numa postura cotidiana reflexiva (CNE/CP 1, Art.3º, Inciso III, 2002).

Com a publicação, já em 2000, de um Parecer explicitando as Diretrizes que são oficializadas em Resolução no ano seguinte, vários pesquisadores como André e Libâneo mostram-se céticos em relação ao texto oficial. A principal crítica repousa na concepção fragmentada de pesquisa que o documento oficial apresenta, ao restringir a pesquisa que o professor deve desenvolver, diferenciando-a da acadêmica. Para André (2006a, p.67),

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

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2002) teme por um possível reducionismo do processo educativo, ao apontar que a formação do professor pode transformar-se em uma epistemologia da prática, ao se adotar uma reflexividade sustentada por um propósito neoliberal para racionalizar o fazer, direcionada a uma atuação técnica e instrumental. Em contrapartida, a reflexividade de cunho crítico pressupõe que a realidade é socialmente construída, devendo ser consideradas as questões mais estruturais da sociedade.

Já para Miranda (2006), é o projeto pedagógico do curso que deve garantir uma formação teórica sólida para formar o professor pesquisador, para que não haja domínio da prática sobre a teoria, do senso comum sobre o conhecimento sistematizado. A discussão teórica assegura que a pesquisa não seja orientada para um fim imediato, a fim de resolver os problemas da escola. A pesquisadora ainda alerta que a pesquisa deve atentar às questões maiores da educação, não podendo estar restrita apenas à sala de aula e à escola.

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática. Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico-metodológica imensa da pesquisa em educação, especialmente, sobre a formação do professor e a prática pedagógica.

A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto sobre a validade quanto sobre a pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser autor de sua ação educativa. Para Lüdke (2006), a prática da pesquisa dá mais recurso ao professor para questionar sua prática, levando-o a uma profissionalidade autônoma e responsável. A pesquisadora realça ser necessário que o futuro professor tenha acesso à formação e à prática da pesquisa. A formação inicial representa o locus fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa. Ao formar-se (entender-se) professor pesquisador, seu pensamento e sua prática serão constitutivos desse saber.

O papel formador da pesquisa na graduação está colocado para além da sua função social de produção de conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa

dimensão reflexiva e permanente, que decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual.

II CAPÍTULO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas questões da teoria sócio-histórica de Vigotski e os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough. A aproximação dessas teorias é possível, tendo em vista que ambas são orientadas, especialmente, por uma visão de linguagem como instrumento mediador entre a realidade e a constituição da subjetividade humana. A seguir, farei uma breve apresentação dos aspectos das referidas teorias que sustentam esta proposta de investigação.

2.1 Perspectiva sócio-histórica

Os fundamentos sócio-históricos orientam esta pesquisa, na medida em que busco compreender o movimento constitutivo do sujeito professor formador no que se refere ao significado do que seja a formação do professor pesquisador. O homem é um ser, ao mesmo tempo, individual e coletivo, pois é na relação com o outro que se desenvolve. O desenvolvimento psicológico não está limitado ao momento de vida do indivíduo, mas “é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie” (VIGOTSKI, 2009, p.62). A transformação do homem de ser biológico em cultural não é por mero acaso, mas por conta do trabalho. O surgimento do trabalho foi o processo básico que marcou o homem enquanto espécie. Nesse sentido, o processo de hominização⁷ possibilitou que a espécie humana se distinguisse das demais ao desenvolver a consciência através da evolução do pensamento e da linguagem, deixando de ser apenas animal para se constituir como homem.

⁷ É o processo evolutivo a partir de um primata ainda desconhecido à forma atual, quer física quer intelectualmente. A espécie humana passou de um simples animal biológico para um ser social com consciência através da evolução do pensamento e da linguagem.

O homem é o produto das suas múltiplas relações sociais; ele é determinado e determina a história e a cultura. A consciência humana não é inata nem é resultado das atividades do sujeito sobre o meio. O homem e o meio são, ao mesmo tempo, transformadores e transformados, são produtos e produtores de cultura e de conhecimento; entretanto, a transformação do homem e do meio são mediados por instrumentos elaborados num momento histórico-social.

Vigotski deixa claro que a atividade humana é física e mental e a do animal é apenas instintiva. A atividade humana acontece mesmo antes de sua execução, pois é planejada mentalmente. Também é na atividade que o homem cria instrumentos que são meios externos utilizados para interferir na natureza, provocando mudanças. Porém, a evolução da humanidade não se dá linearmente, numa ideia de acúmulo, mas a partir de uma luta dialética, da mesma forma que acontece com o desenvolvimento psicológico do homem, sendo a contradição uma condição necessária à evolução da sociedade e do homem. A realidade é contraditória, mas a contradição supera-se na síntese que é a "verdade" dos momentos superados.

Vigotski entende que a ação do homem de transformar e de ser transformado não é uma somatória entre os fatores, mas uma interação dialética que inicia com o nascimento, ou seja, o desenvolvimento humano não é uma consequência de fatores que amadurecem, nem respostas a fatores ambientais que agem sobre o indivíduo, mas são trocas entre o indivíduo e o meio, transformando-se reciprocamente.

A evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio, porém não são absorvidas diretamente. Elas são mediadas, de forma explícita ou implícita, pelos sujeitos que são afetados e que carregam um significado social e histórico. Ao mesmo tempo, as informações são reelaboradas em uma linguagem interna que caracteriza a individualidade. Nesse sentido, Vigotski entende a linguagem como sendo o principal instrumento de mediação do conhecimento entre os seres humanos, tendo relação direta com o desenvolvimento psicológico humano. O psicólogo russo anuncia a origem social da consciência, ressaltando a importância da linguagem como constituinte daquela. Deixa claro que os fenômenos subjetivos

não existem por si mesmos nem afastados de onde e quando acontecem, defendendo a unidade da psique e do comportamento.

O fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é cultural e, assim, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo são os instrumentos e os signos carregados de significado cultural, que ocorrem nas relações entre os homens. O eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência. O contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e, por meio disso, o autoconhecimento. Só existe o reconhecimento do eu no reconhecimento do outro. O outro determina o eu, ambos mediados socialmente.

A forma como interagimos com e no mundo nos revela, em algum grau, como fomos constituídos. Para Vigotski, o mundo psíquico que temos hoje não foi nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e às formas de vida que os homens vão construindo no decorrer da história da humanidade. No mundo animal, a luta pela sobrevivência e a seleção natural são forças que levaram à evolução biológica, mas diminuem a sua importância ao se levar em conta o desenvolvimento histórico do homem. A história humana é regulada por leis que governam o processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana.

Segundo Luria (1991, p. 74)

As peculiaridades da forma superior de vida, inerentes apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem.

Nesse sentido, a psique humana constitui-se na/pela atividade mediada. A mediação é uma concepção fundamental na teoria sócio-histórica, segundo a qual a existência humana se constitui nas relações mediadas. Como categoria de análise, ela permite que os fenômenos psíquicos possam ser entendidos no seu processo. A relação do homem com o mundo não é direta, pois ela é mediada por meios que são instrumentos criados pelo próprio homem. A

mediação semiótica possibilita a existência da consciência, pois o eu constitui-se na relação com o outro, em que a linguagem vai mediar o contato social, constituindo o comportamento e a consciência. Da mesma forma, as funções psicológicas superiores são mediadas, isto é, surgem e ocorrem através da mediação dos instrumentos psicológicos - os signos.

Nossa relação com o mundo é mediada, pois a representação dos objetos, dos fatos e das situações do mundo real é operada pelos sistemas simbólicos de que dispomos. Portanto, o processo de mediação está relacionado ao processo de representação mental, o qual é operado com conteúdo mental de natureza simbólica. A criação simbólica (linguagem) nos permite fazer relações mentais na ausência dos referentes concretos, transcendendo o tempo e o espaço.

A interpretação dos dados da realidade a partir da mediação cultural com o sistema simbólico permite a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, a conversão dos conteúdos culturais e simbólicos construídos ao longo da história da humanidade, no interior de cada ser humano, ocasiona a constituição da singularidade do sujeito. A forma como o cérebro funciona foi sendo constituído ao longo do tempo, caracterizando o desenvolvimento filogênico (da espécie) e ontogênico (do indivíduo) como produto da interação com o meio físico e social. A psique humana constitui-se na e pela atividade mediada, produzida historicamente, afetando a forma da existência humana.

Vigotski concebe o homem como um ser histórico, produto e produtor de um conjunto de relações sociais. Os fatores sociais constroem o psiquismo que apresenta uma perspectiva semiológica, na qual o signo⁸, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. A consciência é construída nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade semiótica, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas que o fazem passar de ser

⁸ Os signos são instrumentos da atividade psicológica. O homem representa mentalmente os objetos do mundo real. Os signos são os elementos que representam os objetos, os eventos e as situações.

biológico a ser sócio-histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido concebidos, anteriormente, na trama ideológica semiótica da sociedade. O papel da cultura na construção teórica de Vigotski é bastante importante e está no cerne de sua explicação sobre o funcionamento mental humano e a mediação semiótica nesse funcionamento. Para esse autor, a cultura tem a ver com a existência concreta enquanto produto da atividade social.

A linguagem nos permite organizar as formas historicamente transmitidas e socializadas que constituem o nosso comportamento e a planejar uma ação antes que ela aconteça, orientando nossa vontade. O desenvolvimento da linguagem, para Vigotski, é posto como uma condição básica para explicar a formação de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, ou seja, a linguagem surge no processo do trabalho e faz a mediação das atividades práticas coletivas, das funções e dos sistemas psicológicos.

O pensamento e a linguagem não são vistos como processos independentes e paralelos. Durante a evolução do pensamento e da fala, surge uma conexão entre eles que se desenvolve e se aprofunda. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo que sofre alterações num movimento contínuo entre a palavra e o pensamento, dialeticamente. Nas palavras de Vigotski(2009, p. 412), “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”.

O desenvolvimento do pensamento vai se constituindo pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento. Para Vigoski (2009, p.479), “o pensamento não é só mediado externamente por signos como internamente mediado por significados”. A comunicação não ocorre diretamente entre os interlocutores, mas mediada internamente pelo significado e pela palavra. Portanto, “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VIGOTSKI, 2009, p.398).

O significado é a forma mais simples em que se encontra a unidade do pensamento e da linguagem, sendo a mais fundamental do ser humano. O significado é produzido socialmente e desenvolveu-se historicamente, existindo nos processos psicológicos dos indivíduos; não perde, porém, sua natureza sócio-histórica, quando individualizado nas atividades da consciência.

A complexidade da realidade não pode ser expressa apenas na dimensão semântica. Vigotski entende que somente o sentido pode dar conta de toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. Com base na distinção estabelecida por Paulham, entre significado e sentido, Vigotski (2009, p.465) esclarece que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exato.

O sentido é produzido nas práticas sociais e interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e experiência de vida pessoal e social.

A linguagem interior⁹ é o predomínio do sentido das palavras sobre o seu significado, da frase sobre a palavra, de todo o contexto sobre a frase. Já a linguagem falada opera a partir do significado da palavra, ou seja, da zona mais estável e constante. No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado, pois as palavras vão adquirindo gradualmente outra nuance semântica.

⁹ No início da vida, a criança fala enquanto age, a ação e a fala fazem parte de uma mesma função psicológica, já que ambas são importantes para atingir o que ela deseja. Posteriormente, a fala desloca-se para o início da ação, terminando por precedê-la. Esse deslocamento temporal da fala implica mudança de função, passando a atuar como auxiliar do plano de ação, já concebido, mas ainda não realizado. Nesse momento, há uma transição na evolução da fala social para a fala interior. A interiorização progressiva faz surgir a ação planejadora da fala, além da função de refletir o mundo exterior, possibilitando que a criança considere para além do que consegue ver, transformando seu campo psicológico. A linguagem interior não exige mais que se pronuncie a palavra até o fim, surge à simplificação da sintaxe e da fonética, portanto, à construção predicativa das orações. A predicatividade, que também ocorre na linguagem falada, condensa e reduz o discurso, e passa a operar preferencialmente com a semântica. A função da linguagem interior não é a comunicação, mas a organização do pensamento e da ação, buscando compreender a realidade. Nessa linguagem os significados das palavras são sempre individuais (VIGOTSKI, 2009).

Os significados dizem respeito aos conteúdos instituídos, que por serem mais estáveis, são compartilhados e, conseqüentemente, apropriados pelos sujeitos, que, por sua vez, configuram os significados a partir de suas próprias subjetividades, num movimento que se transforma ao longo do tempo.

A palavra adquire seu sentido no contexto do discurso e como instrumento do pensamento age na reestruturação das funções psicológicas, como ferramenta básica para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das funções superiores, do mesmo modo que a ferramenta modifica o trabalho. Assim, os instrumentos criados e usados pelos homens modificam as formas de existência dos seres humanos.

A significação atribuída pelo sujeito não é apenas cognitiva, é também emocional, pois para Vigotski (2009, p. 117) “as emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações, que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento”. O autor denominou a base afetivo-volitiva¹⁰ como sendo constitutiva do pensamento. O pensamento e a emoção estão intrinsecamente relacionados, pois o pensamento é orientado por motivos, necessidades e interesses, e o estado emocional mobiliza o sujeito para algo que é significado da realidade social. Portanto para “entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo” (VIGOTSKI, 2009, p. 481).

A linguagem interior vai mediar a relação entre pensamento e palavra. O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados, num processo de mudança. Nessa perspectiva, o autor russo considera que o papel da educação escolar é fundamental, pois ajuda no desenvolvimento das funções superiores e na elaboração de conceitos. Para entender o processo de formação de conceitos, oportunizado pela escola, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, também denominados por Vigotski como espontâneos e não-espontâneos. Ambos se relacionam e se

¹⁰ Vigotski vincula às emoções as necessidades, os desejos, as vontades e os interesses.

influenciam, fazendo parte de um único processo que é afetado tanto pelas condições internas como externas. O desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança na relação cognitiva com o mundo, já que os conceitos são instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VIGOTSKI, 1996, p.50)

São as atividades estruturadas de ensino, elaboradas pelo professor, que favorecem a construção do conceito científico pelo aluno e de abstrações mais formais e de conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente.

O conceito científico é formulado por teoria sobre objetos e fenômenos, o qual é transmitido culturalmente. O conceito está relacionado a um determinado objeto, que é mediado desde o início por algum outro conceito, o que implica em um sistema de conceitos. Para Vigotski (2009, p. 269), a elaboração de um conceito científico pela criança pressupõe um “tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil”.

O conceito cotidiano é desenvolvido pela experiência concreta imediata enquanto o científico é adquirido a partir de procedimentos analíticos, por meio do processo da instrução, requerendo atos de pensamento inteiramente diversos, associados ao livre intercâmbio no sistema de conceitos, a generalizações, ocorrendo uma operação consciente e arbitrária com os conceitos espontâneos. Para Vigotski (2009), a palavra é uma teoria e que “dizer” significa expor uma teoria, o reverso também é verdadeiro: toda teoria (científica) é organizada e sistematizada em palavras. A palavra não só

“expressa” o pensamento cotidiano ou científico, mas também organiza-o e realiza-o, materializa-se, completa-se.

Portanto, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento intelectual do aluno, mas aquele que se adianta ao seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (2009), é na Zona de Desenvolvimento Proximal que são identificados os sistemas partilhados de consciência, que são construídos culturalmente e passam por contínuas transformações, sendo o processo de formação conceitual

o ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio do treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. (op. cit. 2009, p.104).

Com esse referencial teórico, a formação docente é concebida como espaço de elaboração do pensamento complexo, tendo na relação entre a produção científica e a prática pedagógica a sua efetivação. O ensinamento da prática da pesquisa é visto como intervenção intencional e necessária do professor formador para qualificar a formação profissional que é materializada na produção verbal dos sujeitos envolvidos no processo, pois a linguagem é modificadora do pensamento: ao ser exteriorizado, o pensamento se transforma tanto na fala quanto na escrita numa relação dialógica entre as múltiplas vozes que constituem o discurso que, para Bakhtin (2002), significa também considerar a ideologia e as relações de poder que configuram a formação discursiva dos sujeitos, as quais são possíveis de serem lidas, conforme preconiza a Análise Crítica do Discurso.

Concernente ao processo de pesquisar, a escrita é a forma que sistematiza o pensamento, pois está estreitamente ligada ao desenvolvimento da lógica, ao aumento do saber e à progressão da ciência. A escrita não é apenas uma ferramenta de transmissão do conhecimento, mas um princípio de elaboração e de constituição. Segundo Vigotski (2009), a escrita é um trabalho cujo processo é a interação com atividades de refacção textual em que o interlocutor determina o movimento interno e externo.

2.2 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (ACD) está interessada em analisar as relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem. ACD evita a simples relação determinista entre os textos e o contexto social. Ao contrário, considera que pode ajudar na conscientização, identificando a ideologia materializada no texto, o que pode favorecer a resistência às relações desiguais de poder que aparecem em forma de convenções sociais. A linguagem é, portanto, o instrumento que garante a asserção da ideologia dominante. Para Fairclough (2001, p.117), “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum”, as estruturas de dominação, no entanto, estão legitimadas pela ideologia de grupos hegemônicos.

Há várias correntes desse tipo de Análise que, por ser recente, ainda está sendo consolidada. Na década de 1960, os estudos linguísticos começam a se preocupar em compreender para além da análise textual, ao assumir a importância das mudanças sociais como perspectiva de análise. Um grupo de linguistas tenta desenvolver uma linguística que articule as teorias e os métodos de análise textual com as teorias sobre poder e ideologia. Surge, então, uma proposta de análise denominada Linguística Crítica que é elaborada por Fowler, ao publicar *Language and Control* (1979) e por Kress e Hodge em *Language as Ideology* (1979). Na década de 80, vários linguistas criticam algumas limitações da análise proposta por essa linguística, entre eles está Fairclough que propõe uma abrangência maior, ao considerar a possibilidade da mudança discursiva e social ao se analisar o discurso e o texto.

No mesmo período, outro grupo de pesquisadores, na França, desenvolve uma abordagem da análise de discurso, tendo por base a teoria marxista e a concepção de ideologia descrita por Althusser, que é conhecida como Análise do Discurso Francesa. Seus principais seguidores são Pêcheux, Garret, Dubois e, no Brasil, Orlandi e Coracine.

A ACD dialoga com várias disciplinas, além da Linguística, por exemplo, a Sociologia, a Linguística Aplicada, a Filosofia, a Psicologia e a Educação. Também busca contribuições nas teorias sociais para conceituar ideologia, poder e dominação, com pensadores como Gramsci, Althusser, Habermas e Foucault.

Os principais pesquisadores da ACD são Rodger Fowler, Gunther Kress, Teun Van Dijk, Ruth Wodak e seu fundador Norman Fairclough. Nascido em 1941, é professor de Linguística na Universidade de Lancaster e suas principais obras são *Language and Power* (1989), *Discourse and social change* (1992) e *Critical Discourse Analysis* (1995). O linguista desenvolve sua proposta a partir de diversos estudiosos, a qual será apresentada a seguir:

A ACD, com base em Austin (1962) e Searle (1969), compreende a linguagem como sendo o meio pelo qual o indivíduo realiza ações, sendo um lugar de conflitos e confrontos do processo de interação social. Não há nela um repouso confortável do sentido estabilizado.

Fairclough (1989; 2001) busca em Foucault o conceito de discurso e o expande, ao defini-lo como um conjunto de enunciados que se apoia em uma mesma formação discursiva que expressa valores e significados de diferentes instituições. Todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado, situado no tempo e no espaço. O discurso tem uma relação dialógica com a estrutura social, embora moldado e restrito por esta; portanto é um modo de ação socialmente constituído. Dessa forma, as práticas discursivas são reais exemplos das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas. Nas palavras de Foucault (1972, p. 147), a prática discursiva pode ser definida como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

O discurso e as estruturas sociais influenciam-se simultaneamente e as relações entre linguagem e estruturas sociais são opacas e despercebidas

(Giddens, 1984). O discurso tem efeitos constitutivos porque constrói ou cria realidades sociais (Foucault, 1972). “O discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, como também um modo de representação (...) e significação” (Fairclough, 2001, p.91). O discurso contribui com todas as dimensões da estrutura social que diretamente o moldam e o restringem, ou seja, ele estabelece suas próprias normas e convenções, como também as relações entre as pessoas, as identidades sociais e individuais e as posições do sujeito.

O discurso estrutura-se pela dominação e vai se constituindo em diferentes formações perpassadas pelo poder de um grupo sobre um objeto e na construção de conceitos. Para Foucault (1972, p. 31- 39),

Uma formação discursiva consiste de regras de formação para o conjunto particular de enunciados que pertencem a ela e, mais especificamente, de regras para a formação de objetos, de regras para a formação de modalidades enunciativas e posição dos sujeitos, de regras para a formação de conceitos e regras para a formação de estratégias (FAIRCLOUGH, 2001, p. 65).

A constituição de regras ocorre na formação de objetos de conhecimento, que são alvos de interesse de investigação dos campos próprios de disciplinas ou ciências específicas. Nesse caso, a formação discursiva é definida por Foucault (1972, p.92) como sendo “um feixe complexo de relações” que estabelece o que deve ser caracterizado em um discurso ou enunciado pela regularidade de uma prática.

Qualquer enunciado, mesmo o mais banal e sem consequência, é “sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (idem. p. 40), pois, ao mesmo tempo em que é um ato enunciativo específico, está ligado à memória ou a registros, assim como está sujeito a repetir, transformar ou reativar enunciados que o precedem e o seguem.

O enunciado não é uma unidade, trata-se de “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam,

com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (p. 109). Porém, diferente das palavras, das frases e das proposições, o enunciado não é visível imediatamente, mas também não está inteiramente oculto. É preciso compreender as circunstâncias que o fizeram surgir, pois, enquanto prática social, o enunciado é constituído nas relações de saber e de poder. Embora seja único, é aberto, estando precedido por outros e seguido por tantos mais, pois “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências” (idem, p.124).

Todo discurso produzido pertence a uma determinada ordem discursiva, que controla e delimita sua produção e seu acesso, que acontece de forma “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2004, p.8-9). Esses mecanismos de controle agem explicita ou implicitamente sobre os sujeitos, podendo ser, segundo o filósofo francês, externos e internos. Os controles externos são os sistemas de exclusão: a interdição (direito em se pronunciar um discurso, porém não de dizer tudo); a rejeição (separação daqueles discursos que são considerados válidos) e a vontade de verdade (separação do que é falso e do que é verdadeiro). Os controles internos são exercidos pelo próprio discurso, restringindo-o. São eles: o comentário (retomada de discursos ditos anteriormente); a autoria (agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência) e a disciplina (construção de novos enunciados e não na repetição, como é o princípio do comentário). Há ainda os mecanismos de controle dos sujeitos que definem quem está autorizado a falar sobre determinados temas e quem pode conhecer tais discursos, impondo regras, o que pode dificultar o acesso de alguns. Embora Fairclough não se detenha a essa denominação, os mecanismos de controle são considerados na sua proposta de análise, da mesma forma que integra a perspectiva foucaultiana sobre a ordem do discurso, rejeita a análise proposta por Foucault por considerar que este não lida com textos reais, mas com formações discursivas construídas historicamente.

A ACD vê o discurso como parte integrante das várias dimensões da estrutura social, determinando também a identidade do sujeito. A identidade tem sua origem social, de gênero, de classe, de crenças e de atitudes de um falante, que é expressa a partir das formas linguísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto (editor) retextualiza a fala de um locutor, contribuindo para a constituição de sua identidade.

O texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso, para Bakhtin (2003), sua materialidade. Cada texto é precedido por textos anteriores e seguido dialogicamente¹¹ por outros, ou seja:

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Como a organização da enunciação está situada no meio social, nas relações sociais, ela é impregnada da fala do outro; portanto, tanto o interlocutor como o locutor são considerados participantes ativos do discurso, pois é à presença do interlocutor que o locutor toma a palavra. Nessa perspectiva, para Bakhtin (2002, p. 88), “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”.

É a partir dessa abordagem dialógica e intertextual que Bakhtin fundamenta o conceito de historicidade¹², ao defender que os textos são caracterizados pelas cadeias de comunicação verbal existentes, que Kristeva (1986) adota o termo intertextualidade. Enquanto os elementos das ordens de discurso, presentes em enunciados, são considerados os interdiscursos

¹¹ Dialogismo, segundo Bakhtin (2003), é a atividade própria do diálogo que ocorre entre o eu e o outro em uma interação linguística. Está relacionado tanto a natureza interdiscursiva da linguagem como do conceito de alteridade.

¹² Bakhtin (2003) entende que todo enunciado é moldado por textos anteriores aos quais está respondendo e por textos que está antecipando, caracterizando o que seja intertextualidade.

Portanto, a intertextualidade é a presença de outros textos em um texto e a interdiscursividade é a relação que ocorre entre as diferentes formações discursivas que subjazem no texto.

Fairclough (2001, p.114) esboçou uma clarificação entre os dois conceitos, distinguindo uma “intertextualidade manifesta” e uma “intertextualidade constitutiva” ou “interdiscursividade”, que se destaca da primeira porque se integra nas questões dos gêneros e dos estilos. O sentido que apreendemos na interdiscursividade resulta de um diálogo vivo entre os discursos combinados, ou seja, a presença de outras formações discursivas, além daquela que é específica ou própria do propósito enunciativo, caracteriza a interdiscursividade. Esse princípio aplica-se a “vários níveis da ordem de discurso societária e institucional”, até tipos de discurso ou elementos que os constituem. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 159)

Portanto, os textos são elaborados a partir do que pode (ou não) ser dito (Pêcheux, 1982), perpassados por relação de poder e pela formação discursiva hegemônica, que se caracteriza pelos interesses e valores da(s) classe(s) que domina(m) uma sociedade. O conceito de hegemonia, usado na ACD, é o de Gramsci (1971), que a compreende como sendo a forma organizacional de poder predominante na sociedade, em que a supremacia é nos exercida por uma classe dominante nos domínios econômico, político, cultural e ideológico da sociedade.

O discurso tem poder constitutivo, já que os enunciados contêm traços e pistas de rotinas sociais que são perpassados por relações de poder, podendo realizar um trabalho ideológico. Fairclough (2001), buscando apoio em Althusser (1971), admite que as ideologias constituem a prática discursiva e que são eficazes ao serem naturalizadas e se transformando em senso comum, já que “as ideologias são significações/ construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (op. cit., p.117).

Embora o termo ideologia seja utilizado para indicar o estabelecimento e a conservação de relações desiguais de poder, o linguista defende que “a luta ideológica remodela as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas

no contexto da reestruturação ou das relações de dominação” (Op. cit., p. 117). Portanto, a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, interpela os sujeitos, e os aparelhos ideológicos de estado são locais de luta de classe.

O poder é instalado pela linguagem, que se torna natural quando todos os setores da sociedade a integram na sua prática discursiva (FAIRCLOUGH, 1989). Portanto, é o contexto que configura a forma por que o enunciado é tomado e o modo pelo qual é interpretado. Ele só pode ser entendido, se em referência a sua dimensão situacional (onde/ quando o enunciado ocorre) e verbal (em relação a outros enunciados), cuja relação não é transparente. Os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. Na ACD, rejeita-se firmemente o ‘sujeito assujeitado’, que foi defendido por Althusser (1971).

A linguagem é um meio de dominação e de força social, que serve para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente. Os fundamentos ideológicos do discurso têm se tornado tão natural ao longo do tempo, que começam a ser tratados como comuns e aceitáveis, assim como traços naturais do discurso. A naturalização de ideologias, as quais se configuram no discurso, tornam-se legítimas e subliminares, portanto de difícil desconstrução.

Os textos, por sua vez, proporcionam traços do processo de produção e pistas do processo de interpretação, o que favorece o acesso às ideologias que os constituem. A ACD vê na leitura e na análise crítica dos textos que circulam socialmente uma possibilidade de conscientização de como as práticas discursivas ocorrem, ajudando a desnaturalizar comportamentos linguísticos que reforçam as ideologias dominantes.

III CAPÍTULO: METODOLOGIA

A pesquisa em educação tem considerado que seu objetivo de interesse são as atividades cognitivas, afetivas e sociais humanas num ambiente de ensino e aprendizagem. A abordagem qualitativa de pesquisa, adotada nesta investigação, tem sido a mais promissora, caracterizando-se pelo enfoque interpretativo. A pesquisa qualitativa privilegia a análise de microprocessos, , possibilitando a realização de um exame intensivo dos dados. Busca descrever e analisar a cultura e o comportamento humano, do ponto de vista dos que estão sendo estudados.

Este capítulo tem por finalidade explicar os princípios metodológicos que orientam a coleta e a análise dos dados, além de descrever o cenário, os sujeitos, a técnica e os procedimentos da coleta dos dados.

3.1 Pesquisa sócio-histórica

A pesquisa em psicologia sócio-histórica tem representado um avanço no que se refere ao estudo do fenômeno psicológico para além das questões universalizantes e naturalizantes da subjetividade, quando o homem é visto como ser natural, cujas características o capacitam a adequar-se à sociedade em que está inserido (BOCK, 2004). Para a autora, ao se considerar a relação dialética entre homem e sociedade, pressupõe-se que a “compreensão do mundo interno exige a compreensão do mundo externo” (p.6). Para Aguiar (2009), esse tipo de pesquisa pode significar uma contribuição qualitativa ao construto teórico da área, ao permitir desvelar como a subjetividade psíquica se constitui nas/pelas interações sociais.

A investigação psicológica pressupõe um método que dê conta da complexidade do objeto de estudo da psicologia. Esse método, proposto inicialmente por Vigotski e aprimorado por inúmeros pesquisadores ao longo das últimas décadas, exige uma teoria que possa fazer a mediação entre o método materialista histórico e os processos mentais humanos.

O material empírico é considerado fundamental nesse tipo de abordagem investigativa, pois é o ponto de partida, sendo constantemente revisitado durante a análise. O processo de análise acontece nos marcos de uma teoria, que é desenvolvida, durante a pesquisa, pelo pesquisador. Segundo Aguiar (2009, p. 132), “o conhecimento é visto como uma construção do pesquisador”, pois a concepção de subjetividade não permite que haja uma dicotomia entre sujeito e objeto.

Para compreender a atividade da consciência humana, é necessário que ela seja exteriorizada, o que só é possível pela linguagem. A palavra é um microcosmo da consciência e contém em seu significado a possibilidade de analisar as relações entre pensamento e linguagem. A unidade mínima do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, ou seja, é no significado que o pensamento e a fala se unem, criando condições para o desenvolvimento do pensamento linguístico e da fala intelectual.

Na medida em que pretendo compreender como o professor formador vê a formação do professor como pesquisador, o significado deve ser considerado no seu caráter dinâmico, saindo das zonas mais estáveis para aproximar-se dos sentidos. Portanto, na análise das falas dos sujeitos investigados, foram consideradas as determinações históricas que os constituem, além das motivações e necessidades que os mobilizam, para chegar ao sentido atribuído/constituído por eles.

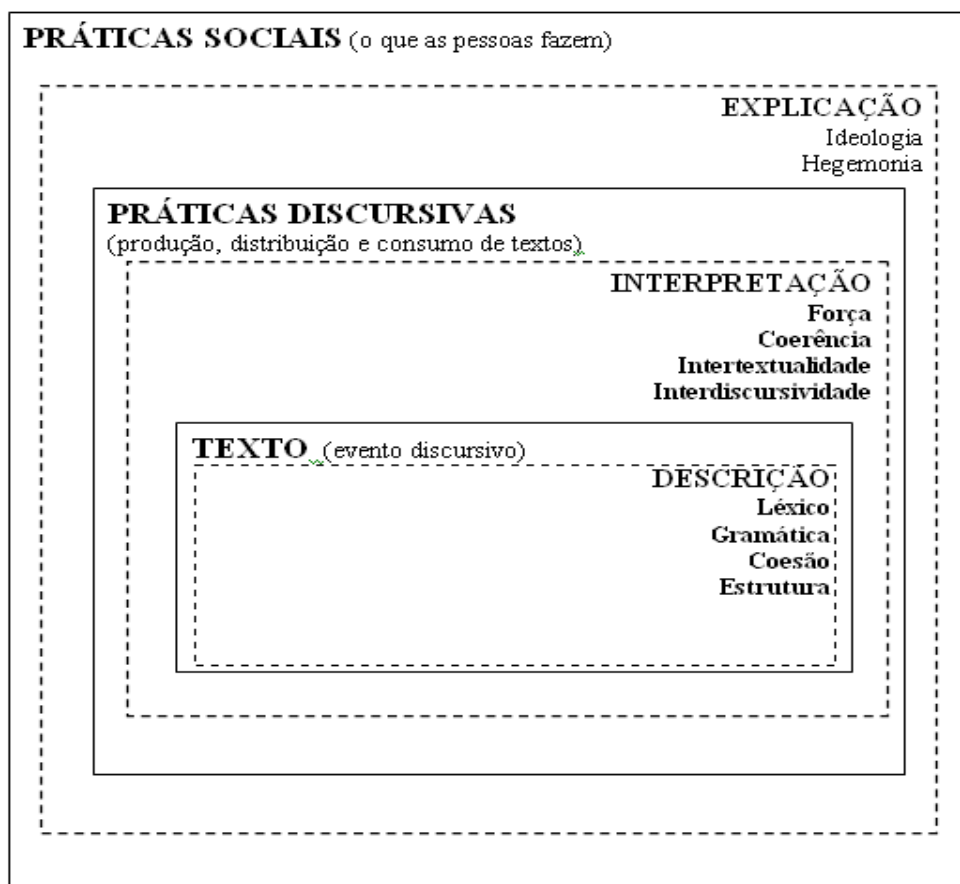
Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: sua motivação. (VIGOTSKI, 2009, p.481).

Nessa perspectiva, a formação de um professor como pesquisador também ocorre quando ele significa a atribuição de fazer e de ensinar a pesquisar. O sentido que é atribuído à pesquisa vai constituindo-se dialogicamente, sendo mediada pela linguagem. Se o sujeito significa, a partir da fala do outro, ressignificar é dar um novo significado (social) num movimento interno do sujeito. O sujeito existe em uma relação constitutiva do eu com o outro no próprio sujeito, que é estabelecida pela significação. Assim, o professor formador, da mesma forma que o acadêmico, também ressignifica o que seja pesquisa na formação docente. Para desvelar as significações, foram analisadas e interpretadas as falas de professores formadores e de acadêmicos de cursos de licenciatura com base na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1989, 1995, 2001).

3.2 Análise Crítica do Discurso: o método

A Análise Crítica do Discurso é um método descritivo, interpretativo e explicativo que vai investigar os eventos discursivos. O discurso é um modo de ação, ou seja, é como as pessoas agem sobre o mundo e sobre as demais pessoas. Para Fairclough (2001, p.91), é uma prática de representação e de significação do mundo, construindo o “mundo em significado”. Numa relação dialética entre o sujeito e a estrutura social e o discurso, este é tanto moldado como restrito pela estrutura social.

O modelo proposto por Fairclough (1995, 2001) é tridimensional, pois considera qualquer exemplo de discurso: um texto (análise linguística); um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo). Com base nesse modelo, Meurer (2005) completou a representação elaborada por Fairclough, conforme o que segue:



Fonte: Representação do modelo tridimensional de Fairclough em Meurer (2005, p.95).

Os vários aspectos que devem ser abordados em cada nível de análise são detalhados a seguir:

a) na análise textual:

- Vocabulário - significado, criação, metáforas
- Gramática - transitividade, tema, modalidade
- Coesão - interligação de orações
- Controle interacional e estrutura textual - polidez, ethos

b) na análise discursiva:

- Produção do texto - interdiscursividade e intertextualidade
- Distribuição do texto - cadeias intertextuais
- Consumo do texto - coerência

- Condições de prática discursiva - individual ou coletiva

c) na análise social:

- Matriz social do discurso - estruturas sociais
- Ordens do discurso - relação com a prática social e a discursiva
- Efeitos ideológicos e políticos do discurso - hegemonia, sistema de crenças, identidade social.

Algumas categorias da análise textual parecem estar mais orientadas para as formas linguísticas e outras para o sentido, porém essa separação é ilusória. Ao analisar o texto, examina-se, ao mesmo tempo, a forma e o significado. Com relação ao significado, o linguista chama a atenção para aquele que é potencial do texto e aquele que é da interpretação. Como os textos podem ser ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações, o analista deve optar por um sentido ou conjunto de sentidos, em particular.

As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e as estruturas das suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104).

Os textos, vistos como práticas sociais, são consumidos em conformidade com o contexto social em que estão inseridos. Na análise discursiva, devem ser observadas pistas que mostram as dimensões sócio cognitivas do processo de produção. Esse processo está interiorizado, sendo não-consciente e automático, o que é importante na determinação da eficácia ideológica.

A intertextualidade é uma categoria de análise, pois a presença explícita ou implícita de outros textos no texto em foco é reconhecível, ou seja, esse conceito toma os textos historicamente, transformando o passado no presente. Essa categoria ajuda a interpretação do analista da mesma forma que a interdiscursividade, ao considerar que o discurso está relacionado dialeticamente com a estrutura social.

A análise social, ao entender o discurso como prática social, toma o texto na sua constituição mais abrangente. É nesse momento que as questões ideológicas são ponderadas. Segundo Fairclough (2001), as práticas discursivas são investidas ideologicamente ao incorporarem significações para manter ou reestruturar as relações de poder, especialmente, no discurso científico e midiático. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade, sendo caracterizado pela ação de uns sobre os outros (FOUCAULT, 1995, p.244).

Não é possível fazer distinção clara entre a descrição e a interpretação durante o processo de análise. A descrição deve destacar os aspectos formais do texto. Os processos produtivos e interpretativos devem ser considerados durante a análise da prática discursiva. Os aspectos formais dos textos e os sentidos estão estreitamente ligados, podendo ser ideologicamente determinados.

Quanto à posição do analista, ele não está ausente da análise, portanto deve reconhecer a investigação como processo não neutro. O discurso não é mera representação, mas um ato e uma intervenção. Analisar significa produzir interpretações parciais, situadas e contingentes.

3.3 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Regional de Joinville – UNIVILLE, situada na região nordeste de Santa Catarina. Vários fatores me motivaram a escolhê-la como campo de pesquisa: a vocação como instituição comunitária e a sua preocupação em manter a oferta de cursos de licenciatura, de ser a Instituição onde me formei e atuo há mais de trinta anos. Para assegurar a análise objetiva, como exige o trabalho científico, adotei uma estratégia que André (1997a) recomenda ao utilizar a pesquisa do tipo etnográfico, que é o estranhamento¹³, com base em um denso referencial

¹³ Estranhamento é “um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha” (ANDRÉ, 1997a, p.5).

teórico- metodológico, que nesta investigação são os princípios da teoria sócio-histórica e da Análise Crítica do Discurso.

A Universidade da Região de Joinville é uma universidade nova, criada em 14 de agosto de 1996 por decreto presidencial. Todavia, sua existência começa a ser construída na década de 1960, quando um grupo de professores pertencentes à Associação de Professores de Joinville – APJ elabora uma proposta de criação de uma fundação com objetivo de oferecer cursos de graduação para formação de professores. A proposta é levada ao então prefeito municipal, que acolhe a ideia e cria, por decreto municipal, a Fundação Joinvilense de Ensino -FUNDAJE. No ano de 1968, é implantada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com os cursos de licenciatura em Geografia, História, Letras e Matemática.

Já havia uma iniciativa de ensino superior na cidade desde 1965, com a implantação da Faculdade de Ciências Econômicas, que ofertava o curso de Economia. A dificuldade do seu reconhecimento pelo Ministério de Educação faz com ela seja, em 1969, incorporada à FUNDAJE. No ano seguinte, é criado mais um curso de licenciatura, o de Educação Física, o primeiro do Estado de Santa Catarina.

Em 1971, pela Lei nº 1.174, de 22 de dezembro de 1971, a denominação FUNDAJE é alterada para Fundação Universitária do Norte Catarinense, FUNC, quando é criada a Faculdade de Ciências Administrativas com os cursos de Administração de Empresas e de Ciências Contábeis.

Em abril de 1975, todas as unidades da FUNC são transferidas para o Campus Universitário, no Bairro Bom Retiro e passam a constituir a Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, segundo a Lei Municipal nº 1.423 de 22/12/75, que modificou a denominação e alterou sua forma organizacional.

No início do ano letivo de 1989, são realizadas reuniões com lideranças comunitárias na área econômica e política do município e da comunidade acadêmica para rever o Projeto Institucional da FURJ. É, então, criado o grupo "Rumo à Universidade" com a tarefa específica de elaborar um projeto político pedagógico que viabilizasse a transformação das faculdades existentes em uma universidade. Em março de 1990, a Carta Consulta, que delineia o perfil de uma universidade adequada às questões voltadas à microrregião,

denominada Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, é protocolada no Conselho Federal de Educação, sendo sua mantenedora a Fundação Educacional da Região de Joinville- FURJ. O documento apresenta a proposta de uma universidade que contempla uma visão interdisciplinar de ciência, com ênfase em aspectos ecológicos, inserida e partilhada no ensino, na pesquisa e na extensão. São incluídos dois novos cursos: bacharelado em Química Industrial e licenciatura em Ciências Biológicas, este último ainda ofertado atualmente.

Em junho de 1991, a Carta Consulta é aprovada e é autorizada a implementação do Projeto UNIVILLE com a posse solene da Comissão Federal de Acompanhamento do Projeto.

Em 1992, o Presidente da República assina a homologação do parecer do Conselho Federal de Educação. Em maio de 1993, em face de mudanças na legislação relacionada ao ensino superior, a responsabilidade do acompanhamento passa ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Em 5 de dezembro de 1995, pelo Parecer nº 214/95, o Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade, os documentos que normatizam a estrutura da universidade: Estatuto da Mantenedora - FURJ, Estatuto da UNIVILLE e Regimento Geral, juntamente com todos os seus cursos: Administração de Empresas, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Letras, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Ciências Biológicas, Química Industrial e Pedagogia. O credenciamento é homologado pelo Ministério da Educação e sancionado pelo Presidente da República no ano seguinte.

Dentre os inúmeros requisitos para obtenção do *status* de universidade, a titulação é um deles, sendo cumprido no ato de sua criação com os professores mestres e doutores lotados nos cursos de licenciatura e dedicados, na sua maioria, à docência. Já os demais cursos de bacharelado contam com um grande número de professores, que trabalha em empresa, dedica apenas algumas horas noturnas ao ensino. A exceção é o curso de Química Industrial que, ao ser criado, para responder às exigências do credenciamento, incorpora professores com mestrado e com alguma experiência em pesquisa. Portanto,

são, basicamente, os professores com titulação dos cursos de licenciatura que consolidam as atividades de pesquisa e extensão na Instituição.

Com relação à pesquisa, ela surge já na FURJ com iniciativas de alguns professores, especialmente do departamento de História, Ciências Biológicas e Letras, no final da década de 1980. Alguns temas de pesquisa estavam ligados diretamente ao projeto de pesquisa do mestrado ou do doutorado desses professores, sendo que uma delas deu origem à instalação do Laboratório de História Oral, coordenado por uma professora mestre do curso de licenciatura em História.

Todavia a pesquisa começa um processo de expansão em 1994, a partir da vinda de inúmeros pesquisadores que eram ligados a um instituto de pesquisa denominado Centro de Desenvolvimento Biotecnológico de Joinville. O Centro, que havia sido inaugurado em agosto de 1991, entra em falência e é desativado, sendo seus equipamentos transferidos para a UNIVILLE, assim como muitos dos pesquisadores que ali trabalhavam passaram a integrar o corpo docente e os setores gestores da Universidade, trazendo consigo a experiência da pesquisa como único foco. Com o perfil de pesquisador, esses profissionais veem-se na condição de também atuar em sala de aula. Ao mesmo tempo em que precisam aprender o ofício da docência, influenciam a visão do papel da pesquisa na Instituição, numa abordagem quantitativa de pesquisa com base nas ciências duras, especialmente as engenharias das áreas química e biotecnológica. A visão de ciência do paradigma moderno toma força e direciona a concepção de pesquisa da Instituição, embora, apenas na década de 2000, a pesquisa nas áreas humanas comece a ter espaço.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

O conhecimento é construído e vai se fazendo e refazendo constantemente, portanto não é acabado. “Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do

seu trabalho.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.18) Nessa perspectiva, o objeto investigado pode ser considerado como a representação de uma realidade que é multidimensional e historicamente situada.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos cursos de licenciatura de Geografia, História, Letras e Matemática e dois alunos do último ano de cada curso. A indicação dos alunos a serem entrevistados foi feita pelos professores sujeitos desta pesquisa, os quais deveriam escolher um aluno com perfil de pesquisador e outro com menor preparo para pesquisa.

Dois fatores determinaram a escolha desses cursos: serem os constituintes da Fundação em 1968 e o fato de serem dos cursos de licenciatura os professores com mestrado e doutorado, exigência para a criação da Universidade em 1995. Com relação à escolha dos professores que orientam o ECS, deve-se à oportunidade que esses têm de dimensionar o nível de desempenho das habilidades e dos saberes necessários para desenvolver pesquisa, tendo em vista que orientam e acompanham as diferentes etapas do estágio, que exige a elaboração de projetos, considerando a relação teoria e prática, e que culmina num Trabalho de Conclusão, conforme detalhado abaixo:

Seguindo as Diretrizes de Formação de Docentes de 2002, o Estágio Curricular Supervisionado deve iniciar a partir da segunda metade do curso. Como os cursos de licenciatura da UNIVILLE são anuais, significa dizer que o estágio começa no 3º ano. A primeira atividade do graduando é a observação do campo de estágio, que visa à descrição e à análise das condições físicas e funcionais da escola. Essa observação ajuda o estagiário a conhecer a escola, a fim de propor um projeto ou plano de atividades de participação. Esse projeto ou plano pode estar vinculado a um programa ou projeto já desenvolvido pela escola ou pode ser uma iniciativa individual do aluno. Após o desenvolvimento da etapa de participação, o estagiário elabora um texto, avaliando como a proposta foi efetivada. Na fase seguinte, são observadas aulas das disciplinas relacionadas à sua habilitação, tanto no ensino fundamental quanto no médio. O estagiário faz um registro detalhado das aulas observadas, o qual serve de subsídio para a elaboração de um texto reflexivo e analítico, considerando as

condições de ensino e de aprendizagem, relacionando-as com teorias educacionais, fundamentos teórico-metodológicos específicos de cada disciplina e o Projeto Pedagógico da escola. Na fase final, o estagiário deve elaborar um projeto de ensino, que é desenvolvido nas aulas de regência. Esse projeto é constituído dos mesmos elementos básicos de um projeto de pesquisa, como: justificativa, problematização, questão de investigação, objetivo geral e objetivos específicos, fundamentação teórica e metodologia. A pergunta investigativa está relacionada à proposta pedagógica que será desenvolvida nas turmas escolhidas para a regência. A prática pedagógica, que é planejada com base no projeto, é descrita e analisada criticamente, constituindo parte do Trabalho de Conclusão de Estágio.

Embora não haja referência explícita à pesquisa-ação é este o tipo de pesquisa que parece ser desenvolvida no estágio, cujo objetivo é de oportunizar o desenvolvimento de uma prática refletida. Na visão de André (2006b), a pesquisa-ação parece ser a mais direta e eficaz para se alcançar esse propósito, pois além de orientar a regência do professor-estagiário, a elaboração do projeto tem como objetivo desenvolver um modelo mental teórico-metodológico que possa ajudar na formação de professor reflexivo e pesquisador. Nesse sentido, o caráter científico também é garantido através da produção do Trabalho de Conclusão de Estágio e da apresentação oral em seminário aberto à comunidade.

3.5 Técnicas da coleta de dados

A pesquisa procurou compreender os sujeitos considerando seu espaço de atuação profissional, tendo em vista que representam uma realidade única que é multidimensional e historicamente situada.

Nesse tipo de pesquisa, uma das técnicas de coleta de dados mais indicada é a entrevista, a qual é utilizada no âmbito das ciências sociais, pois o processo de interação social favorece a obtenção de informações. Os pesquisadores Triviños (1987); Gil (1999); May (2004) concordam que essa

técnica apresenta uma possibilidade para que os sujeitos da pesquisa possam se expressar, o que permite identificar variáveis e compreender mais profundamente a temática em investigação.

A entrevista semiestruturada responde melhor a esta pesquisa, pois, fundamentada nos princípios da teoria sócio-histórica, objetiva compreender o que os professores entendem por pesquisa e como ensinam seus alunos a desenvolverem esse conhecimento/ competência, já que essa técnica

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.174)

A opção por esse tipo de técnica possibilita a coleta de um rico material, que permite uma análise mais eficiente, segundo a metodologia da ACD, avançando do empírico para o interpretativo.

Também foi necessário utilizar a análise documental. Essa técnica, segundo Lüdke e André (1986), pode complementar dados obtidos por outras técnicas, pois as informações obtidas em documentos escritos ajudam a compreender o contexto social determinado. No caso desta pesquisa, os documentos analisados foram: Projeto Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática, Geografia, Letras e História, Regulamentos de Estágio. Os documentos serviram de subsídios para a análise das falas das professoras, já que a ACD preconiza também a perspectiva social no que se refere à ordem do discurso e aos seus efeitos ideológicos e políticos.

3.6 Procedimento de coleta de dados

As entrevistas foram realizadas na Universidade, num horário marcado pelos entrevistados e aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2010. Após as explicações iniciais e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entreguei uma ficha para que fosse preenchida com dados que pudessem ajudar a situar os entrevistados. Abaixo estão os modelos utilizados para o professor e para o acadêmico, respectivamente:

Ficha de identificação do professor

1. Nome:
2. Titulação:
3. Tempo de magistério: () anos de EB () anos de ES
4. Está (esteve) envolvida em algum projeto de pesquisa institucional?
5. Se sim, há quanto está envolvido?
6. Como () coordenador () participante () orientador PIBIC
7. Com apoio financeiro () externo () institucional () voluntário
8. O que é pesquisa para você?

Ficha de identificação do acadêmico

1. Nome:
2. Ano de nascimento:
3. Curso:
4. Atividade profissional:
5. Quando foi o seu primeiro contato com pesquisa?
6. Participou de projeto de pesquisa: () PIBIC () Artigo 170 ou 171 ¹⁴ () voluntário
7. O que é pesquisa para você?

¹⁴ A Constituição Estadual de Santa Catarina, nos Artigos 170 e 171, assegura repasse financeiro às instituições de ensino superior, comunitárias e privadas, com a finalidade de custear a mensalidade de alunos que desenvolvam projetos de pesquisa ou de extensão.

As informações obtidas nas fichas ajudaram a levantar um perfil de cada entrevistado com foco no objeto desta investigação.

Após o preenchimento da ficha, solicitei permissão para gravar a entrevista, como eu já havia informado no momento do convite. Todos consentiram imediatamente, exceto uma das professoras entrevistadas; mas, ao esclarecer que não haveria pergunta que exigisse algum tipo de conhecimento específico e que ela poderia escolher o que responder, prontamente se mostrou solícita e consentiu a gravação.

Foram elaborados dois roteiros de entrevista sendo um para o professor e outro para o acadêmico, conforme segue:

Roteiro da entrevista do professor

1.	Qual é a sua experiência com a pesquisa?
2.	Como você vê o papel da pesquisa na formação do seu aluno?
3.	Quais são as condições para se formar o professor pesquisador?
4.	Você acha que é possível ensinar alguém a ser um pesquisador?
5.	Como você ensina seu aluno a se desenvolver como um professor pesquisador?
6.	Quais os maiores desafios que você enfrenta em formar o professor pesquisador?

Roteiro da entrevista do acadêmico

1.	Qual é a sua experiência com a pesquisa?
2.	Você se sente preparado para fazer pesquisa?
3.	Quando e como você aprendeu a fazer pesquisa?
4.	E no estágio que você está finalizando, você vê alguma relação com pesquisa?
5.	O que você considera mais importante para ser um professor pesquisador?

Os roteiros foram pré-testados, demonstrando que eles serviriam apenas de guia, já que durante a entrevista poderia ser necessário que eu reconduzisse o entrevistado ao tema da investigação. A recondução foi feita com cautela, sendo essa postura importante para que o entrevistado se sentisse confiante e respeitado; ao mesmo tempo, favoreceu a obtenção das informações.

As entrevistas foram transcritas e após a leitura flutuante,¹⁵ foi iniciada a análise. Logo na primeira análise, houve a necessidade de ser feita uma entrevista recorrente com uma das professoras, com o objetivo de clarear algumas declarações feitas por ela. Na primeira entrevista, a professora foi bastante direta e não expandiu muito as respostas. Achei prudente não insistir no momento, deixando para outra ocasião a retomada de algumas perguntas, cujas informações não haviam sido suficientemente esclarecidas nesta primeira entrevista.

¹⁵ Leitura flutuante é um termo usado por Bardin (1979) para designar o primeiro contato com os documentos, cujo propósito é o surgimento de questões, hipóteses ou temáticas relacionadas à investigação.

IV CAPÍTULO: ANÁLISE e DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar a análise das falas dos professores formadores e dos acadêmicos, assim como de documentos institucionais. A Análise Crítica do Discurso orientou, especialmente, as falas dos sujeitos entrevistados, considerando as perguntas de investigação. Início analisando como os documentos institucionais abordam a pesquisa, entre eles: o Projeto Pedagógico Institucional; as Diretrizes e Normas para o Funcionamento dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura; os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de Matemática, Geografia, Letras e História; o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura e os planejamentos de ensino do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos objeto desta investigação. Em seguida, analiso criticamente cada uma das entrevistas das professoras, inte-relacionando com a fala dos dois acadêmicos do curso. Posteriormente, discuto as temáticas identificadas durante a análise: concepções e implicações da pesquisa e do ensino da pesquisa.

4.1 A voz institucional

A análise documental possibilitou identificar como a pesquisa vai sendo citada em diversos documentos institucionais. Por exemplo, no Projeto Pedagógico Institucional (2008, p.20), a pesquisa é definida

como procedimento racional e sistemático voltado à produção do conhecimento, com o objetivo de manter um processo constante de reflexão-crítica, contribuindo para a melhoria da

qualidade do ensino e o desenvolvimento sustentável da região.

A pesquisa é entendida como produção científica acadêmica e como metodologia de ensino aprendizagem, voltada a proporcionar uma postura crítica aos professores e acadêmicos. Ao considerar a pesquisa como “procedimento racional e sistemático”, a Instituição sinaliza a necessidade, em menor ou maior nível, de planejamento e organização do processo de investigação. Também é esperado que o conhecimento produzido possa contribuir para a melhoria das condições da população na região de abrangência da Instituição. A UNIVILLE, ao se caracterizar como uma universidade comunitária, procura direcionar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão às demandas da comunidade local, porém sem deixar de considerar a conjuntura socioeconômica nacional e as mudanças no cenário mundial.

A Resolução nº 08/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que define as Diretrizes e Normas para o Funcionamento dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura da UNIVILLE, ao estabelecer, no artigo 5º, as finalidades do ensino de graduação, os seguintes incisos fazem referência à pesquisa:

estimular a produção de conhecimento científico com vistas à autonomia intelectual e emancipação política dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico (inciso II);

promover a pesquisa e a investigação científica no processo pedagógico, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura no âmbito regional (inciso IV).

As Diretrizes apresentam a pesquisa como responsável pela produção científica, e também como uma metodologia pedagógica que, segundo André (1997b, p. 21), “viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem”.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura de Matemática, Geografia, Letras e História, objeto de estudo desta investigação, mencionam a pesquisa quando estabelecem:

a) Perfil profissiográfico:

Matemática - formar profissionais na área da Matemática comprometidos com a educação, ciência e tecnologia e o desenvolvimento da sociedade, atuando em ensino, pesquisa e extensão.

Geografia- elaborar e implementar projetos de ensino de Geografia.

Letras- capacidade de pesquisar e articular informações linguísticas, literárias, culturais e educacionais.

História- O professor de História deverá estar capacitado a produzir conhecimento histórico, realizando a articulação entre teoria, pesquisa histórica e metodologias de ensino de História.

A descrição do perfil de cada curso, embora em grau distinto, aponta para a formação de um professor que seja capaz de desenvolver pesquisa. Os cursos de Letras e História especificam que a pesquisa deve ser tanto do conhecimento específico do curso quanto da área da educação. O perfil proposto para o licenciado em Matemática está voltado a atividades da universidade (ensino, pesquisa e extensão), cujos termos não são utilizados na Educação Básica. Já para o licenciado em Geografia, o perfil só faz alusão a projeto de ensino, que pode ou não ser científico, além de contemplar apenas o ensino.

b) Objetivos:

Matemática – desenvolver a capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática também fonte de produção de conhecimento.

Geografia- dominar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Letras – desenvolver investigações para as questões da linguagem quer relacionadas à comunicação, quer relacionadas ao ensino.

História- formar professores para a área da educação com domínio teórico/prático da área específica, pedagógica e cultural, comprometido com a crítica, a reflexão e a investigação no meio em que deverá atuar, com ênfase no ensino fundamental e médio.

Na descrição dos objetivos, os quatro cursos mencionam a pesquisa, aproximando-a da prática docente, não mencionando a pesquisa científica ou acadêmica.

As competências relacionadas à formação docente são comuns nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura, destacando-se que o licenciado da UNIVILLE seja capaz de “planejar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão, criando condições de inovação em sua área de atuação”. No perfil profissiográfico do licenciado em Matemática, é feita correlação com as atividades próprias da universidade.

Com relação ao estágio, a UNIVILLE define como sendo uma atividade de aprendizagem no campo de trabalho, com o objetivo de proporcionar ao acadêmico uma real vivência e investigação na sua área de formação, conforme Resolução nº 04/06 do CEPE.

O Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura, aprovado pelo Parecer nº 001/ 2011 do CEPE, contempla as seguintes etapas:

1ª etapa – constitui-se de Observação do Campo de Estágio, Observação de Aula e Participação. Após assinado o Contrato de Estágio com o campo de estágio, os acadêmicos observam as instalações físicas, a localização, a forma de organização administrativa e pedagógica, bem como

analisam o Projeto Pedagógico da escola. Essas observações são registradas e subsidiam a elaboração de um texto descritivo e analítico sobre a escola. A Observação de Aulas tem como objetivo oportunizar a análise e o registro sistematizado de situações de ensino e aprendizagem. A Participação¹⁶ consiste em acompanhar atividades programadas pela escola e em elaborar um projeto de atividades proposto pelo acadêmico. As atividades, tanto de Participação quanto das Observações, são apresentadas em forma de um trabalho escrito final denominado trabalho de Conclusão de Estágio -1ª Fase. Também há uma apresentação oral aberta aos demais acadêmicos e à comunidade do campo de estágio.

2ª etapa- os acadêmicos observam mais algumas aulas e elaboram um projeto para desenvolver as aulas de Regência. Essa etapa exige o Trabalho de Conclusão de Estágio, no qual o acadêmico analisa a efetivação do seu projeto para a regência. Durante o estágio, há uma preocupação em promover discussões de aprofundamento teórico-metodológico, além de estimular o acadêmico a problematizar as situações de aprendizagem no campo de estágio e analisar as práticas vivenciadas. Essas etapas deixam evidente que a pesquisa tanto favorece a relação entre teoria e prática, como viabiliza a análise crítica da prática docente.

Para verticalizar mais a interpretação, ainda foram buscadas as ementas¹⁷ do Estágio Curricular Supervisionado, que são:

¹⁶ A Participação consiste em experienciar as mais diversificadas ações educativas possíveis, em atividades curriculares e extracurriculares, como: projetos já existentes na escola ou propostos pelo estagiário; colaboração em atividades de avaliação, de elaboração de material didático-pedagógico; participação em conselhos de classe e/ou reuniões pedagógicas, em projetos de extensão (seminários, mini-cursos e oficinas para professores, alunos e comunidade escolar ou, ainda, grupos de educação não-formal desde que sobre temas específicos de cada curso); monitorias; colaboração em atividades e comemorações escolares.(Artigo N°.21 do Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura de 2011)

¹⁷ As ementas integram cada um dos projetos dos cursos de licenciatura aprovados pelo CEPE nos Pareceres N.ºs Geografia: 168/11, História: 213/08, Letras: 216/08, exceto o cursos de Matemática, em cujo projeto não estavam contempladas as ementas, o que exigiu uma consulta ao planejamento de ensino aprendizagem do professora de Estágio Curricular Supervisionado.

Matemática-

3º ano – 200 horas - Resolução de problemas. Construção e uso de materiais didáticos para o ensino de conteúdos do ensino fundamental e médio. Etnomatemática. Teoria dos jogos. Projetos. Prática e experiência em campo de estágio.

4º ano – 200 horas - Resolução de problemas. Construção e uso de materiais didáticos para o ensino de conteúdos do ensino fundamental e médio. Etnomatemática. Teoria dos jogos. Projetos. Prática e experiência em campo de estágio.

Geografia-

3º ano – 200 horas - observação do campo de estágio. Observação e participação das aulas. Elaboração e confecção de material didático. Socialização dos resultados.

4º ano - 200 horas - Planejamento e execução do projeto e intervenção. Acompanhamento e supervisão das etapas do estágio. Produção de relatório e artigo acadêmico.

Letras-

3º ano – 200 horas - Atividades práticas ligadas ao ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Inserção do aluno no espaço educacional.

4º ano - 200 horas - Instrumentalização para o reconhecimento da realidade do ensino fundamental e médio. Articulação teórica e prática experienciada em sala de aula. Planejamento. Execução de Projetos. Elaboração do trabalho final. Comunicação e avaliação.

História-

3º ano – 200 horas - O uso de oficinas temáticas em sala de aula. Estágio de Observação e Participação em escolas da rede de ensino de

Joinville e região. Elaboração de projetos de ensino. Elaboração de Trabalho Parcial de Conclusão de Estágio Curricular Supervisionado.

4º ano – 200 horas - Estágio de Observação, Participação e Regência na sala de aula de ensino de Joinville e região. Elaboração e aplicação de projeto de ensino. Elaboração de Trabalho de Conclusão de Estágio Curricular Supervisionado. Apresentação pública do Trabalho de Conclusão de Estágio Curricular Supervisionado.

A carga horária do Estágio está distribuída em dois anos, sendo que a pesquisa (que aparece nos termos “projeto” e “investigação”) é contemplada no 4º ano, quando o acadêmico elabora o projeto de ensino a ser desenvolvido na regência. Todavia, de um modo geral, as ementas não deixam muito clara a questão da pesquisa.

Os documentos oficiais da Instituição tentam assegurar a pesquisa nas atividades de ensino, especificamente, nos cursos de graduação. A pesquisa é concebida não só como resultado de produção do conhecimento, mas também como forma de desenvolver a autonomia e o poder de crítica da comunidade acadêmica. Já nos Projetos Pedagógicos dos Cursos ainda há uma tímida alusão à pesquisa, o que repercute nos documentos relacionados ao estágio.

4.2 A voz das professoras e dos acadêmicos

Neste momento, irei apresentar a análise das entrevistas das quatro professoras que se propuseram a participar da pesquisa, considerando as falas dos dois acadêmicos indicados por elas e as ‘vozes’ institucionais que surgem (ou não) em seus discursos.

A seguir descreverei o perfil dos sujeitos entrevistados, obtido da ficha de registro preenchida pelos participantes antes da entrevista.

As professoras serão designadas por Professora Alfa, Professora Beta, Professora Gama e Professora Delta e os acadêmicos, respectivamente indicados por elas como: A Alfa1, A Alfa2, A Beta1, A Beta2, A Gama1, A

Gama2, A Delta1, A Delta2. A opção por não identificar o curso tem como objetivo salvaguardar o anonimato dos entrevistados.

As quatro professoras têm curso de pós-graduação e atuam na Instituição entre 15 e 35 anos. Todas atuaram na Educação Básica por mais de 15 anos, das quais apenas uma atuou nos primeiros anos do ensino fundamental. Além da orientação do Estágio Curricular Supervisionado, lecionam disciplinas específicas em seus cursos de formação e em outros cursos da Instituição. Com relação à experiência com a pesquisa, todas orientaram alunos de PIBIC e três desenvolvem projetos de pesquisa institucional. As professoras têm, em média, mais de dez anos de experiência com pesquisa. Esses dados estão especificados na Tabela 1:

Tabela 1- Perfil dos professores

Prof^a	Titulação	Experiência Educação Básica	Experiência Ensino Superior	Pesquisa Institucional	Tipo de Pesquisa
Alfa	Douto- randa	Mais de 20 anos	Mais de 15 anos	10 anos	Projetos e PIBIC
Beta	Mestre	Mais de 30 anos	Mais de 30 anos	5 anos	PIBIC
Gama	Doutora	Mais de 15 anos	Mais de 20 anos	15 anos	Projetos e PIBIC
Delta	Mestre	Mais de 30 anos	Mais de 20 anos	15 anos	Projetos e PIBIC

Fonte: Dados obtidos na ficha de identificação do professor. Dez. 2010.

As professoras têm uma considerável experiência no ensino superior, assim como na educação básica; todavia, três passaram a desenvolver pesquisa cerca de cinco anos após terem ingressado na Instituição e uma delas apenas orientou PIBIC. Essa professora iniciou sua carreira universitária quando a Instituição era uma faculdade isolada, em um momento histórico em que não havia exigência para desenvolver pesquisa; já as demais professoras ingressaram no final da década de 1980, quando houve um movimento institucional de incentivo para os professores desenvolverem pesquisa e extensão, o que pode ter ajudado a levá-las a cursar pós-graduação (mestrado). Outro fator a ser considerado é que as três professoras, nos dez primeiros anos, dedicaram-se apenas à docência, enquanto a Professora Beta teve maior envolvimento com funções administrativas, dedicando apenas poucas horas à docência. Esses dados sugerem que as atribuições designadas pela instituição, quando assumidas pelo sujeito, levam-no a tomar decisões que irão definindo sua trajetória profissional (DUBOR, 1997).

Os oito acadêmicos entrevistados são do último ano do curso de licenciatura, portanto finalizando o estágio. Apenas três acadêmicos já atuam como professores, dois só se dedicam aos estudos e ao projeto de pesquisa, já que obtiveram bolsa, e os demais exercem atividades administrativas em diferentes setores econômicos. Com relação ao momento em que iniciaram o contato com a pesquisa, sete indicaram o primeiro ano da graduação, um acadêmico mencionou o terceiro ano. Esse indicador será retomado ao analisar como os sujeitos percebem como a pesquisa é ensinada, especialmente, nas disciplinas curriculares. O desenvolvimento de Projetos de Iniciação Científica-PIBIC pode ser por iniciativa individual do aluno, atendendo a edital específico, ou vinculado a projeto de professor, sendo que dos oito entrevistados, dois desenvolveram PIBIC individual, dois PIBIC vinculado e quatro não participaram de pesquisa além da sala de aula, conforme Tabela 2:

Tabela 2: Perfil dos acadêmicos

Acadêmicos	Atividade profissional	Experiência com Pesquisa além das aulas	Início de contato com pesquisa
A Alfa1	Professora	PIBIC individual	1° ano
A Alfa2	Estudante	---	3° ano
A Beta1	Auxiliar administrativa	PIBIC vinculado	1° ano
A Beta2	Gerente hoteleiro	---	1° ano
A Gama1	Professora	---	1° ano
A Gama2	Professora	PIBIC vinculado	1° ano
A Delta1	Estudante	PIBIC individual	1° ano
A Delta2	Gerente de projetos	---	1° ano

Fonte: Dados obtidos na ficha de identificação do acadêmico. Dez. 2010.

Para a leitura e interpretação das entrevistas foram retomadas as perguntas de investigação, que consideram os três níveis de análise proposta por Fairclough (2001).

4.2.1 Professora Alfa

No primeiro momento da entrevista, Professora Alfa considera que começou efetivamente a fazer pesquisa ao desenvolver alguns projetos juntamente com dois professores do departamento. Em seguida, ela faz referência às pesquisas realizadas como requisito dos cursos de pós-graduação. Reconheceu como trabalho de pesquisa os projetos de iniciação científica dos acadêmicos que orientou. As atividades de pesquisa indicadas pela professora apontam especialmente para a pesquisa acadêmica, segundo Lüdke e Cruz (2005), o tipo mais reconhecido e valorizado.

O termo professor pesquisador surge na fala de Professora Alfa quando ela retoma a pergunta para saber quando começou a ver o que é pesquisa ou aprender a fazer pesquisa:

Na verdade, durante a minha formação, eu não tive nenhum incentivo à pesquisa. Eu comecei a ver isso durante a formação continuada. Nós ouvíamos falar em ‘professor pesquisador’, mas o que é isso? Eu não tinha uma ideia muito clara do que era ser ‘professor pesquisador’. Eu vim ter essa ideia depois que eu me tornei professora da graduação, pois eu comecei somente com a especialização aqui. Com a especialização, nós também já fizemos alguma coisa, mas eu não tive uma experiência muito rica nesse sentido. (Professora Alfa)

O significado de professor pesquisador parece estar sendo construído, pois embora todo o parágrafo acima esteja no passado, sua pergunta: “*mas o que é isso?*”, está no presente, podendo representar uma imprecisão em explicar ou conceituar o termo. Essa dificuldade também pode ser confirmada na escolha da expressão “*eu vim ter uma ideia*” do que é ser professor pesquisador ou mesmo fazer pesquisa. O uso do artigo indefinido “*uma*” antes da palavra “*ideia*” demonstra a fragilidade que parece ter em relação ao termo. Ao voltar a falar com a entrevistada, ela esclarece que:

Pensar em formação continuada ou nas demais capacitações das quais eu participei, oferecidas pela escola, não se ouvia

falar em professor pesquisador, em pesquisa, ou em nada relacionado a isso. Na minha trajetória, isso ocorreu nesse Curso de Especialização que eu fiz e também no Mestrado.

Parece que a incerteza está relacionada a como a escola aborda o professor pesquisador, não a academia, pois ao esclarecer a questão, Professora Alfa diz que existe o pesquisador da academia, *“que faz e participa de projetos de pesquisa, que está sempre coletando dados e escrevendo artigos”* e há o professor que pesquisa sobre as suas práticas ao fazer *“uma avaliação das suas práticas, quando ele busca literaturas e busca estudar algum tema relacionado àquilo que interfere no seu trabalho”*. O discurso da professora materializa a questão de como a pesquisa é tratada nas duas realidades: escola básica e universidade, já tão bem descrita por Lüdke e Cruz (2005). Para as pesquisadoras, mesmo a universidade tendo as condições necessárias para desenvolver pesquisa voltada à área da educação, sua produtividade é questionável assim como a sua utilização na escola básica.

A Professora Alfa fala de uma cultura para pesquisa, quando diz que, no departamento os professores não se dedicam à pesquisa: *“no nosso departamento, os professores não são pesquisadores – eles não têm essa cultura da pesquisa”*. A ideia de cultura, mencionada pela entrevistada, parece se referir à atividade sócio-cognitiva para estabelecer a identidade profissional num processo coletivo (DUBAR, 1997). Se o grupo de professores do departamento não tem o hábito de pesquisar, parece ser difícil que, individualmente, possa ser conseguido. As experiências em diferentes espaços constituem a estruturação do *habitus* de ser professor e de ser pesquisador. Para Bourdieu (2001), o *habitus* é uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade. Serve para descrever a prática incorporada pelo agente em sua relação com o campo, neste caso o científico, ou seja:

Habitus científico é um “modus operandis científico que funciona em estado prático segundo as normas de ciência, sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. (BOURDIEU, 2001, p. 23)

Assim, Professora Alfa parece considerar a importância da relação entre a teoria e a prática durante a formação inicial, especialmente, vivenciada no estágio supervisionado, cuja experiência fundamenta o *modus operandi* de ser professor. Dos vários entendimentos do que seja formar o professor pesquisador, um deles é a realização de atividades relacionadas ao estágio (ANDRÉ, 2006b).

A observação de Alfa também confirma os dados da pesquisa elaborada por Lüdke (2001), quando identificou que 48 dos 70 professores entrevistados ressentiam-se da ausência de qualquer indício de formação para a pesquisa nos cursos de graduação. Para a entrevistada, o fato de professores da graduação não desenvolverem pesquisa dificulta a formação de um professor pesquisador: *“No nosso curso – como eu já falei – a cultura das pessoas não é de pesquisa, então eu vejo que é muito difícil formar um acadêmico pesquisador.”*

Como os professores formadores não fazem pesquisa, também não há preocupação em formar para a pesquisa, que ocorre no momento do estágio, como foi anunciado pela professora: *“A formação deles [acadêmicos] também não foi nesse sentido de fazer pesquisa e no estágio é quando eu acho que eles têm real contato com isso.”* Professora Alfa, como professora orientadora do estágio, assume a responsabilidade de ensinar a fazer pesquisa, além dos saberes necessários para o desenvolvimento da prática docente.

O desenvolvimento da prática da pesquisa assim como os demais saberes necessários ao desempenho da profissão precisam ocorrer nas disciplinas do curso de graduação, além do estágio. Todavia nem as ementas das disciplinas nem os planejamentos de ensino- aprendizagem contemplam a pesquisa. Se quisermos que nossos egressos sejam capazes de saber fazer pesquisa é necessário que ela seja ensinada na formação inicial, pois, segundo Gimeno Sacristán (1999), é fundamental que o professor da Educação Básica traga, em sua bagagem, as condições teórico-metodológicas para fazer pesquisa, as quais devem ter sido desenvolvidas na graduação.

A Professora Alfa entende que a pesquisa deve ser uma atividade inerente ao exercício do professor, quando critica seus colegas, retomando a fala deles: *“há professores que dizem: ‘Eu não vou ser pesquisador e isso não*

é o que eu gosto de fazer. Eu gosto apenas de ensinar. ' Infelizmente eles separam: 'Eu sou professor e não sou pesquisador'". Ao usar o advérbio “*infelizmente*”, a professora entrevistada demonstra sua frustração em relação à atitude dos colegas e, ao mesmo tempo, reafirma sua concepção de que o professor deve ser pesquisador, pois, ao negar, mostra a dicotomia entre professor e pesquisador, afirmando sua posição contrária. A formação de um pesquisador é uma tarefa complexa, que exige uma motivação dos professores formadores para buscar coletivamente as alternativas, a fim de estimular o aprendizado do graduando. Para André (2006a), o professor formador precisa estar convencido de que precisa assumir uma nova postura do ensinar e aprender.

No caso do Projeto Pedagógico desse curso, a pesquisa não é pensada como metodologia de ensino, mas como forma de viabilizar a produção científica. O professor é visto mais como consumidor do que produtor de conhecimento, excetuando-se quando se relaciona com a prática de sala de aula.

A professora formadora entende que a dificuldade de haver mais pesquisa em educação se deve ao fato de a maioria dos professores do curso ser pouco envolvida com os temas educacionais. Embora a FURJ, em 1968, tivesse lançado apenas cursos de licenciatura e não bacharelado, o modelo¹⁸ que preponderava nas universidades inspirou os projetos dos cursos (Matemática, Letras, História e Geografia), e a maioria dos professores do curso foi formada nesse modelo.

Por outro lado, mesmo tendo interesse em desenvolver pesquisa na disciplina específica¹⁹, Alfa entende que, por ser uma ciência denominada dura, é mais difícil de ser desenvolvida tanto pelos professores formadores quanto pelos acadêmicos. Nas palavras de Professora Alfa,

¹⁸ O modelo é denominado 3+1 por dedicar três anos para o conhecimento científico e um ano para o conhecimento pedagógico, que, especialmente, no caso das universidades que também ofereciam cursos de bacharelado nas áreas específicas, eram cursadas no departamento de educação. A organização dessas instituições era materiocêntrica, diferente da UNIVILLE que é carreirocêntrica.

¹⁹ Disciplina específica é aqui considerada a da área de formação do curso de licenciatura- Matemática, Geografia, Letras ou História.

a [disciplina x] é uma ciência dura, então se perde um pouco disso [pesquisa para educação] [...] porque é uma área difícil para o acadêmico pesquisar. [...] a maioria dos professores é oriunda do núcleo de conhecimento específico e não tem formação para pesquisa em educação.

A professora deixa transparecer uma visão de pesquisa acadêmica marcada pela ideologia dominante e de prestígio, que “exige uma qualificação especial” de quem a faz, além de destacar a necessidade de haver as condições propícias:

a pesquisa [nessa disciplina] exige uma qualificação especial do pesquisador. Ele [pesquisador na universidade] precisa de tempo e condições para desenvolver essa pesquisa científica. Eu acho que o professor que é só professor não dá conta de fazer. Na universidade pode haver essa condição.

Embora, numa primeira leitura do excerto acima, pareça que as condições de trabalho podem dificultar ou favorecer as atividades de pesquisa, ao analisar a expressão “não dá conta”, pode-se inferir que a Professora Alfa entende que o professor não consegue pesquisar por não ter a competência necessária. Essa visão fica evidente em outro momento da entrevista, quando Alfa diz: “*Eu penso que existe o professor pesquisador na academia, que é aquele que sabe fazer e participa de projetos de pesquisa, que está sempre coletando dados e escrevendo artigos, científica mesmo*”. Ao dizer que o pesquisador da academia “sabe fazer” e reconhece que é “científica mesmo” num jogo discursivo que, ao qualificar um tipo de pesquisa, nega a pesquisa do professor, que é valorizada no decorrer da entrevista, como por exemplo, quando explica a evolução dos Trabalhos de Conclusão de Estágio:

Houve um período no qual os acadêmicos aplicavam um pré-teste, desenvolviam as atividades, depois aplicavam um pós-teste e havia uma comparação, um teste estatístico entre o pós e o pré-teste, para então eles dizerem: ‘Deu ou não deu certo.’ Em síntese, era isso. Já hoje não, hoje nós não fazemos mais isso. Hoje, há uma preocupação maior com o processo de ensino-aprendizagem que ocorreu e a análise – é óbvio que eles fazem os gráficos que nós pedimos para fazer pela área que eles estão fazendo o estágio – eles fazem o gráfico e uma

descrição, mas eles também fazem uma análise e lançam hipóteses dos resultados: por que isso aconteceu?

Nessa explicação, aparece a mudança de paradigma, ao se relatar o método de investigação proposto aos acadêmicos. A contradição é inerente ao movimento constitutivo do sujeito. Para Vigotski (2009), o mundo psíquico que temos hoje não foi nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material. Portanto, ao se fazerem presentes os paradigmas, a Professora Alfa está se constituindo a pesquisadora em educação e, ao mesmo tempo, trazendo os referenciais teórico-metodológicos da disciplina específica.

Para a professora, o estágio é o momento específico no qual a pesquisa em educação é oportunizada aos acadêmicos:

Com o estágio, nós vemos indícios disso, mas durante o curso isso é muito difícil, pois os professores não fazem pesquisa da educação. A formação deles também não foi nesse sentido de fazer esse tipo de pesquisa e no estágio é quando eu acho que eles têm real contato com isso.

A Alfa1 confirma que é no estágio que é promovida a prática da pesquisa, ao dizer que: “a maioria dos nossos professores não falam em pesquisa, acho que é mais no estágio mesmo”. Já A Alfa2 aponta a importância dos professores do curso para a formação de alguém com condições de fazer pesquisa.

Nós tivemos muita ajuda da Professora Alfa e do curso também. Eu acho que ela me mostrou como vou fazendo uma pesquisa. Os passos, sabe. Se for para eu buscar o que eu quero, eu estou preparada. A faculdade me mostrou muito bem o que é preciso fazer, desde o primeiro ano. Eu aprendi todas as partes que exige uma pesquisa.

Essa aluna reconhece que a professora de estágio, as aulas e as atividades do “curso” e da “faculdade” mostraram como fazer pesquisa. A experiência com PIBIC pode ajudá-la a significar e reconhecer, com mais facilidade, as atividades relacionadas à pesquisa, porém A Alfa1 parece ter

menos repertório para reconhecê-las e significá-las. Para Vigotski (2009), o conceito é revelado nas relações que o sujeito estabelece com o objeto ao atribuir-lhe significado. Assim, a Professora Alfa não identifica a pesquisa no curso, pois ressignifica a prática de seus colegas baseada na dificuldade que encontrou em manter um grupo de pesquisa no departamento.

A concepção de professor pesquisador é retomada por Alfa em outro momento da entrevista, ao afirmar que:

Eu também acho que existe uma dimensão na sala de aula para o professor pesquisador. Quando o professor escreve sobre as suas práticas, quando ele faz uma avaliação das suas práticas, quando ele busca literaturas e busca estudar algum tema relacionado àquilo que interfere no seu trabalho, ele também está fazendo pesquisa.

Para a professora entrevistada, o papel do professor pesquisador parece estar mais de acordo com a segunda concepção “conhecimento-na-prática” descrita por Cochran-Smith e Lytle (1999). Essa concepção valoriza o conhecimento que o professor pode adquirir ao refletir individualmente sobre o que faz na sala de aula com objetivo de resolver problemas: “*Ele precisa saber buscar as alternativas e precisa ser inovador, saber resolver as situações e enfrentar os desafios que estão aí na escola, pois não são poucos*” (Professora Alfa).

A tarefa de formar um professor pesquisador parece constituir a formação identitária de Alfa, ao assumir para si a responsabilidade de formá-lo. Para compreender como as atribuições constituem a identidade profissional do professor, recorreremos a Dubar (1997). Para o autor, as atribuições que são dadas pelos outros podem ser aceitas ou não; quando aceitas, passam a pertencer ao indivíduo, constituindo, portanto, sua (nova) identidade²⁰, que se (re)constrói ao longo da vida. O processo de construção identitária está imbricado com o contexto, com a história individual e social, em que se

²⁰ “A dualidade é intrínseca à definição de identidade”, sendo constituída ao mesmo tempo para si e para o outro (DUBAR, 1997, p. 104). O pesquisador denomina de atos de atribuição aos que visam definir “a identidade para os outros e atos de pertença aos que exprimem a identidade para si” (op.cit. p. 106). Quando há um desacordo entre o que entendemos que somos e o que é dito que somos, há, ao mesmo tempo, a necessidade de salvaguardar parte da identidade herdada e de assimilar as identidades atribuídas.

articulam os atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro).

Ainda de acordo com o autor, a identidade profissional é compreendida como o “resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (op.cit., p. 105). A identidade é uma construção contínua entre a história individual e social, articuladas em atos de atribuição (do outro para si), cujas transações são objetivas, e de pertença (de si para o outro), cujas transações são subjetivas. Portanto, existem modos de identificação variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal. Ao mesmo tempo em que o sujeito se diferencia, ele se identifica com o(s) grupo(s) ao(s) qual(is) pertence, o que é possível através da narrativa, ou seja, pela expressão da palavra.

Já com relação à atribuição que delega poder de decisão ao professor, a entrevistada assume esse papel, o que significa que “poder é implícito às práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social e são constantemente empregadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 75).

Se, por um lado, a professora aceita a atribuição, por outro, denuncia a dificuldade de exercê-la, pois a formação do professor pesquisador é uma tarefa complexa que exige o comprometimento de todo o colegiado do curso e da instituição:

Eu acho que isso tem que ser um processo e não é uma coisa que acontece de uma hora para outra. Esse processo tem que ocorrer com todos, com os professores formadores e com os acadêmicos, pois, caso contrário, não adianta um ou dois professores... Também precisa ser uma diretriz mais firme da instituição.

Ao responsabilizar professores, acadêmicos e instituição, utiliza a expressão “*mais firme*” ao se referir a esta última, pode estar adjetivando tanto a gestão quanto as condições de trabalho dos professores que não

favoreceriam a dedicação em projetos de pesquisa e extensão por serem horistas²¹, fato já mencionado em outro momento da entrevista.

Como professora orientadora de estágio, Alfa se percebe imprescindível para a formação dos futuros professores, por ter o papel de orientar as atividades que são desenvolvidas no campo de estágio, ajudar a problematizar as situações de ensino aprendizagem e ensinar a formar o professor reflexivo e pesquisador.

A professora entende que a relação entre teoria e prática é inerente à prática docente, mesmo quando a teoria é implícita para o professor, conforme excerto:

se ele [acadêmico] faz alguma coisa na escola ou no campo de atuação, eu penso que ele sempre tem uma teoria que o orienta. Se ele quer ser apenas um repetidor ou um transmissor, ou ter um papel de transmissor, é porque a teoria que o sustenta é a teoria de transmissão do conhecimento. Já se ele tem outras atitudes de inovação e de preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, é porque o referencial teórico dele está voltado para essa linha. Hoje, eu acho que os nossos alunos têm isso, eles têm essa teoria, mas eles acham que não, pois eles acham que a prática é totalmente diferente, mas eles têm uma teoria que sustenta a prática.

Segundo Vazquez (2007), a ideia de que teoria e prática constituem uma unidade define a práxis, a qual tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras, desta à prática.

A separação e mesmo a oposição entre teoria e prática é frequente. Na visão de um dos alunos de Professora Alfa, a teoria acontece como orientadora da prática: “[...] *então muita coisa que você vê na teoria, você precisa ver se na*

²¹ O contrato de trabalho do professor é por hora e muda conforme as atividades que consegue acessar a cada semestre ou ano. As atividades podem ser de ensino, pesquisa e extensão, mediante editais, e administrativas mediante eleição ou indicação. Essa inconstância leva muitos professores (dos cursos de licenciatura) a trabalharem em outras instituições, se dedicando quase que exclusivamente ao ensino.

prática aquilo é aplicável ou funciona” (A Alfa2). Está centrada na separação entre teoria e prática, com ênfase na autonomia de uma em relação à outra.

Com relação à forma como Professora Alfa ensina os acadêmicos a aprenderem a desenvolver pesquisa, há evidências das seguintes estratégias: incentivo, orientação individual, correção da escrita e reescrita, explicação sistemática coletiva e discussão coletiva.

Incentivar o acadêmico a pesquisar é considerado muito importante para a Professora Alfa ao mencionar: *“Nós incentivamos muito para eles procurarem desenvolver um bom projeto de pesquisa”*. No seu relato sobre como os acadêmicos se interessam pela pesquisa, a professora exemplifica como seu incentivo foi determinante: *“Eu comecei a incentivar os acadêmicos a fazer projetos de iniciação científica. Eu comecei com projetos de iniciação científica, os acadêmicos toparam e nós começamos a fazer. Nós conseguimos aprovar alguns projetos”*. Ao dizer que *“eu comecei a incentivar e eu comecei com os projetos”* deixa evidente seu papel condutor do processo, porém quando percebe que os acadêmicos aceitam participar do projeto, ao afirmar *“os acadêmicos toparam”*, esse papel passa a pertencer tanto ao acadêmico como à professora ao relatar na terceira pessoa do plural: *“nós começamos, nós conseguimos”*.

A Alfa1 confirma o papel incentivador da professora, como pode ser observado no excerto abaixo:

A professora [Professora Alfa] que me incentivou. Quando ela me convidou e me mostrou essa oportunidade... Primeiro você vê a questão de que você vai ganhar tantos por cento de bolsa, mas quando você vê o que é, você se apaixona. Tudo tem que dar certo, pois você tem que escrever e tudo. Tudo o que eu aprendi foi aqui. Foi tudo graças a esse incentivo que eu tive aqui, caso contrário, eu não teria feito. Se nenhum professor tivesse dito para mim que existe e que vale a pena, ‘Vamos tentar!’ Eu acho que eu não teria feito. A professora falou em geral, para toda a sala e para aqueles que se interessassem. Quem quisesse, precisava procurá-la, então eu fui. Se não fosse essa motivação, eu não teria feito, com certeza.

Ao usar a primeira pessoa do singular, ela toma para si a tarefa e se percebe autora do projeto *“eu não teria feito”*, embora saliente a importância do papel motivador da orientadora em vários momentos, como condição fundamental para a sua participação, percebida no uso do condicional: *“se a professora não tivesse me motivado, eu não teria feito”*.

A Professora Alfa comenta a importância de se fazer orientação individual, ao dizer que: *“eu chamo o acadêmico – e eu tenho condições de fazer isso, pois nós temos poucos acadêmicos, porém, e eu não sei se eu teria condições de fazer isso se eu tivesse uma turma grande. Nós fazemos um atendimento individual e é muito eficiente”*. Com relação à orientação dos acadêmicos de PIBIC, a atitude de Alfa é mais do que orientar ou incentivar ou estar disponível a responder as dúvidas; é desenvolver a pesquisa juntamente com os acadêmicos, como se pode perceber na sua fala ao assumir, junto com o acadêmico, o projeto: *“Eu comecei com projetos de iniciação científica, os acadêmicos toparam e nós começamos a fazer”*.

A escrita é fundamental para a sistematização e divulgação dos resultados de pesquisa. A Professora Alfa tem clareza dessa necessidade, ao considerar que é uma habilidade essencial para que os acadêmicos aprendam a pesquisar, conforme o excerto abaixo:

o que eu vejo que ajuda esses acadêmicos é escrever, é o que faz eles evoluírem muito do 1º ano até o 4º ano, é aquele movimento: eles escrevem, eu corrijo, devolvo, eles refazem... Nesse refazer, nós sentamos e conversamos sobre o que não ficou muito claro.

Nessa reescrita, a orientação individual é acentuada novamente como uma estratégia que auxilia o acadêmico na sua produção. As alunas reconhecem que o ato de escrever e reescrever o texto ajuda a sistematizar o conhecimento. *“também teve a questão de você aprender a escrever e reescrever”* (A Alfa1) e *“foi errando e aprendendo que eu vi: ‘Você não pode escrever desse jeito, você tem que fazer daquele jeito’”* (A Alfa2).

A exposição de conteúdos para a classe também é mencionada como uma estratégia, usada quando é necessário dar instruções ou explicações

gerais, nas palavras da Professora Alfa: “*nós explicamos o que é um projeto, como se deve fazer, ele traz o projeto*”. Essa estratégia também é reconhecida por A Alfa2, ao salientar a importância da explicação, dada pela professora, dos itens necessários ao projeto de pesquisa: “*Eu acho que ela [Professora Alfa na aula de orientação de estágio para toda a turma] me mostrou como vou fazendo uma pesquisa. Os passos, sabe [...] Eu aprendi todas as partes que exige uma pesquisa*”.

A Professora Alfa diz que o acadêmico “*traz o projeto, apresenta para os colegas e os colegas dão opiniões. Dessa forma, o acadêmico vai construindo o projeto com os colegas*”. A professora parece entender a importância do processo dialógico que caracteriza cada sujeito e seu papel mediador no processo de aprendizagem do acadêmico, assim como dos colegas de classe (VIGOTSKI, 2009). Essa mediação é reconhecida por seus acadêmicos quando afirmam: “*As aulas da Professora Alfa também, a gente apresentar para turma e discutir acho que ajuda muito* (A Alfa1) e “*A gente discutia na sala e os colegas iam dando dicas*” (A Alfa2).

A professora adota uma abordagem colaborativa ao mencionar que, na apresentação do projeto de estágio, ela incentiva os outros colegas a fazerem perguntas: “*Não sou só eu que questiono, mas os próprios acadêmicos fazem isso [...] Assim, eles vão construindo*”. Essa e as demais estratégias utilizadas pela professora para promover a prática da pesquisa foram citadas pelos seus acadêmicos.

A pesquisa, para Professora Alfa, é uma possibilidade de qualificação da atividade docente. A formação do professor pesquisador é entendida como uma possibilidade de aprimoramento, sendo que o domínio de técnicas e procedimentos pode dar conta da complexidade da tarefa. A professora não indica uma aproximação à terceira concepção “conhecimento-da-prática” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), no que se refere a estarem construindo um currículo que leve em conta a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo. Nessa perspectiva, “o aprendizado de professores está ligado a esforços mais amplos de mudança – reorganização da escola, escola democrática, justiça social – e aos papéis expandidos do professor como líder e ativista” (op.cit. p.281), o que não foi apontado pela formadora.

4.2.2 Professora Beta

A Professora Beta menciona que se percebe como pesquisadora, pois concebe a pesquisa como uma das atividades inerentes à docência, quando diz: “*Eu defendo que, para ser professor, você tem que pesquisar. Você é um pesquisador.*” Com relação à pesquisa acadêmica, menciona que orientou acadêmicos de iniciação científica, mas sua experiência fica restrita ao mestrado, quando diz:

Eu já fui orientadora de muitos acadêmicos de pesquisa, mas pesquisar, formalmente, dentro da instituição, eu nunca pesquisei. [...] No mestrado, formalmente eu fiz pesquisa, eu fiz a dissertação, mas aquilo não fez parte da instituição. A minha pesquisa não era projeto da instituição.

No excerto abaixo, novamente se pode observar quanto a Professora Beta considera que a pesquisa é inerente ao trabalho docente, embora não perceba que a instituição reconheça dessa forma.

Isso depende de como se interpreta o termo pesquisa. Eu defendo que, para ser professor, você tem que pesquisar. Você é um pesquisador. Dentro da instituição se entende que aquele que é só professor não é pesquisador. Essa cultura existe aqui dentro e ficou instalada. Eu não vou citar nomes, mas em certa época, criou-se esse pensamento aqui dentro... e ainda é assim. Como é que eu vou ser professora se eu não pesquiso? Se eu não leio? Se eu não faço as minhas anotações? Claro que isso não resulta em artigo científico, que seria o produto de uma pesquisa, mas resulta em textos para os acadêmicos trabalharem.

Para a professora, na universidade, há uma maior valorização da pesquisa do que do ensino. O reconhecimento de que a pesquisa tem maior prestígio do que o ensino pode ser explicado pela própria natureza da atividade. Segundo Foucault (1972), o discurso científico caracteriza-se pelo sentido da verdade, pois é no elemento do saber que se determinam as condições de aparição de uma ciência. Ao produzir verdade, o discurso científico adquire prestígio, especialmente, na modernidade.

A universidade toma esse discurso e o efetiva nas suas práticas ao valorizar, pontuar e gratificar as atividades de pesquisa, que são justificadas pelos recursos que consegue obter ou/ e pelo *status* que a ela conferem. Para Santos (2005), a estrutura como a universidade está organizada desfavorece a integração entre pesquisa e ensino, já que a obrigatoriedade de desenvolver pesquisa é dos cursos de pós-graduação, pois seu principal objetivo é formar pesquisadores, ficando a graduação mais vinculada ao mundo do trabalho. Ainda os cursos de pós-graduação são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, sendo um dos critérios a produção científica de professores e alunos, o que estabelece um fórum privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as políticas de fomento destinado a esse nível de formação.

Essa situação parece ser vivida pela professora, ao demonstrar seu ressentimento, nesse caso, optando por sentenças interrogativas (*Como é que eu vou ser professora se eu não pesquiso? Se eu não leio? Se eu não faço as minhas anotações?*), que são próprias do discurso pedagógico. O exercício de fazer pergunta é bastante utilizado na sala de aula, por exemplo, em aula expositiva, como forma de interagir e controlar, e em verificação da aprendizagem dos acadêmicos. Segundo Orlandi (2001), muitos professores tendem a responder às próprias perguntas, não dando oportunidade para os acadêmicos. Professora Beta também responde a suas perguntas, pois estaria respondendo às pessoas (as quais não quer identificar, mas acredita que eu saiba quem são) que não consideram o professor como pesquisador, afirmando que a elaboração de textos socializados para os acadêmicos também podem ser considerados como uma produção, assim como os artigos científicos.

Ao sugerir que a instituição não reconhece o professor como pesquisador, ao dizer que: *“dentro da instituição se entende que aquele que é só professor não é pesquisador”*, está dizendo que a cultura (palavra usada pela entrevistada) é predominante em relação ao que é apregoado pelas diretrizes legais para a formação de professores. Se, por um lado, diz fazer *“tudo para ajudar os acadêmicos”*, por outro, reconhece que alguns professores

do curso incentivam a pesquisa *“do conteúdo da disciplina, esquecendo que estão na licenciatura”*. Para a entrevistada, os graduandos só têm oportunidade de fazer pesquisa voltada à docência, no estágio.

Na fala dos dois acadêmicos, há a percepção de que a pesquisa é desenvolvida no curso quando A Beta1 diz que *“aqui na faculdade ... eu acho que a gente tem uma boa noção do que é fazer pesquisa”* e A Beta2 *“no ensino médio não tem pesquisa, é só transmissão de conteúdo. Aqui na faculdade ... eu acho que a gente tem uma boa noção do que é fazer pesquisa. Começa no primeiro ano”*.

A Professora Beta deixa evidente que a pesquisa é inerente ao trabalho docente e percebe uma distinção entre a pesquisa acadêmica e a do professor. Ela compreende que a pesquisa acadêmica produz artigo científico, mas que também a do professor pode produzir textos sobre os conteúdos pedagógicos, para os acadêmicos. Segundo Schulman²² (1987), o conhecimento do conteúdo pedagógico vai além do conhecimento do assunto por si só, abordando a dimensão do assunto para o ensino, ou seja, tornando o conhecimento compreensível para o outro. Nessa perspectiva, a disponibilização de textos que abordem os resultados de pesquisa sobre conteúdos pedagógicos, dos quais a comunidade escolar faz uso, também são considerados como produção de conhecimento, que envolve etapas da pesquisa. Esse tipo de produção, além da produção relacionada à prática pedagógica, pode ser confirmado em outro momento, quando a entrevistada comenta que o professor *“tem que pesquisar, fazer o artigo e passar aquilo [o conteúdo] para uma linguagem que consiga atingir o acadêmico. Não é nivelar por baixo, mas é traduzir”*.

Para A Beta2 pesquisar é *“responder dúvidas. Não ficar satisfeito com uma resposta só, fechada, pronta. [...] A pesquisa dá condição de sair do senso comum, de só fazer o que tem sido feito. Acho que ajuda a pensar e refletir sobre as coisas. Relacionar mesmo.”* Com relação à pesquisa docente, diz que

²² Schulman (1987), na década de oitenta, introduziu a expressão conhecimento do conteúdo pedagógico (*Pedagogical Content Knowledge*), que se baseou na ideia de que o professor precisa de diferentes tipos de conhecimento: do conteúdo da disciplina curricular específica e do desenvolvimento curricular que trata do processo de ensino aprendizagem.

“todo professor tem que saber fazer pesquisa, se não é só repetição. Ele precisa pesquisar para poder melhorar”, o que demonstra uma ideia de que a pesquisa pode ajudar a se desenvolver profissionalmente.

Já A Beta1 não deixa claro o que significa a pesquisa, está mais ligada à ideia de criatividade, demonstrando a dificuldade que tem com ela: *“acho que eu ainda precisaria de ajuda. Eu sou um pouco... Eu tenho um pouco de problema com criatividade. Se alguém me desse um tema. [...] Talvez eu ainda precisaria de alguém para me ajudar”*. Compreende a pesquisa e a docência como sendo atividades distintas: *“Eu sou muito assim: eu entrei na faculdade porque eu gostava muito dessa matéria e não porque eu queria ser professora ou pesquisadora. [...] Eu me sinto como uma pessoa que não está se formando nem em uma coisa, nem em outra”*. A aluna deixa evidente a dicotomia, apontada por Beta, que existe na prática dos professores do curso.

A Professora Beta compreende que a pesquisa docente deve considerar o contexto escolar e o uso do conhecimento, ou seja, a pesquisa sobre o conteúdo específico tem a função principal da escola que é a de ensinar:

É o professor que vai pesquisar, mas é aquele que não vai ficar só escrevendo artigo científico, ele precisa ter a metodologia desse trabalho, não metodologia da pesquisa, mas a metodologia de como trabalhar com a realidade escolar, pois ele vai trabalhar num contexto que exige escolhas e respostas para poder dar conta de educar a nova geração...

A escolha da expressão *“educar a nova geração”*, por exemplo, está contida em textos da área da educação, quando se descreve a função da escola como a instituição específica para desenvolver o processo de socialização das novas gerações e garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade, o que é assumido pela professora.

Ao se referir à realidade escolar como critério para o olhar de pesquisador, a professora formadora responde ao texto legal das Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores que apontam para a formação do professor pesquisador no Inciso III da Alínea d do Artigo 3º da Resolução

CNE/CP 1 “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”.

A prática é valorizada não só para o professor em formação, mas até para seu próprio desenvolvimento profissional, como no excerto abaixo:

Lidando com os acadêmicos de licenciatura [...] há muitos anos, quando eles estão no estágio de regência, no qual nós acompanhamos acadêmico por acadêmico, nós já – não é subestimar – mas já dá para perceber o tipo de professor que aquele acadêmico será no futuro. Já dá para perceber se ele vai ter esse perfil de professor pesquisador e incentivar essa nova geração. Dá para perceber direitinho. Esses professores, quando vão para o mercado de trabalho e os outros, os novos, quando forem estagiários, eu tenho vontade que eles estagiem somente com eles, pois eles são bons professores e poderão ser um modelo. Eles vão aprender com esses professores e não vão para a escola para fazer estágio somente por fazer. Eles vão observar o colégio, observar as aulas e fazer a regência seguindo o modelo daquele professor que já se sabe que está mais acomodado na escola. Eu nunca pesquisei sobre isso, mas essa é a minha visão por experiência. Eu percebo isso muito claramente (Professora Beta).

As expressões “*lidando com acadêmicos de licenciatura [...] há muitos anos*” e “*é minha visão por experiência*”, deixam evidente que a prática e o saber da experiência são fundamentais para o desenvolvimento do docente. Acredita que o professor em formação (acadêmico estagiário) deveria estagiar com um bom professor, aqui definido como o professor pesquisador, o qual serviria de modelo. Portanto, parece aproximar-se da concepção de “conhecimento-na-prática” definida por Conchram-Smith e Lytle (1999), pois a prática exemplar de professores mais experientes fornece o conhecimento necessário para que os futuros professores possam ensinar bem. O conhecimento que o professor competente mobiliza na sua prática ou nas reflexões que faz sobre ela é considerado como oportunidade para o professor aprender. Por exemplo, Professora Beta exemplifica como ela mesma aprendeu com um professor estagiário que: “*descobriu que aqueles carrinhos da Hot Wheels são minimizados em uma escala, e eu também não sabia disso. Agora que eu estou começando a mexer com aqueles carrinhos*”.

O exercício da atualização também é visto como um tipo de desenvolvimento profissional, ao entender que o professor “*precisa pesquisar. O professor tem que estar atualizado e não ficar somente fazendo reprodução. O professor tem que pesquisar não somente em livros, mas também em periódicos.*”. Essa percepção de desenvolvimento está vinculada à ideia de atualização, num processo individual do docente.

As principais estratégias mencionadas pela professora para ajudar na formação do professor pesquisador foram: a disponibilização de material para consulta, a orientação individual e estratégias de leitura.

A disponibilização de material para consulta foi a mais enfatizada, como no excerto:

Eu levo livros para eles... Livros meus, eu carrego uma “livrarada” e tento incentivá-los, mostrando os livros para que eles percebam que nós não estamos cobrando uma coisa que não existe, mas que há experiências relatadas. Eu levo os livros e sento com eles durante a orientação.

A orientação individual é vista como a determinante do sucesso do trabalho de conclusão de estágio, conforme mencionado:

Durante as orientações, eu tento ir puxando um por um, vou orientando. Eu lembro que no ano passado, no 4º dia de seminário, nós vimos como tinham bons trabalhos realizados pelos nossos acadêmicos. Nós sabemos que isso foi o resultado do trabalho de ficar junto mesmo.

A leitura é trazida como forma de dar crédito a sua voz, buscando, na autoridade, respaldo para o que diz: “*mostrando os livros para que eles percebam que nós não estamos cobrando uma coisa que não existe, mas que há experiências relatadas*”. Também se deve considerar que a fundamentação teórica é imprescindível na pesquisa e a Professora Beta anuncia, em diversos

momentos da entrevista, a necessidade de disponibilizar textos teórico-metodológicos para consulta dos acadêmicos.

A professora aponta algumas estratégias que, no seu entendimento, ajudam a desenvolver a leitura crítica: *“Se eu não estiver sempre lendo, eu vou somente reproduzir o que já se falou. Isso não leva a raciocínio nenhum, não leva à criticidade nenhuma, não faz comparação. Eu sempre digo, primeiro de tudo: identifica, caracteriza, analisa e sintetiza”*.

A Professora Beta parece entender que a disponibilização de material é a primeira e mais importante estratégia para o acadêmico desenvolver-se como pesquisador. Deixa claro que a teoria já consolidada é fundamental para buscar os subsídios necessários para refletir sobre a atividade docente, mas não deixa evidente se o professor pesquisador poderia teorizar sobre sua prática. A concepção de conhecimento-da-prática de Cochran-Smith e Lytle (1999) não parece ser alcançada.

Ao mesmo tempo em que explicita a importância da pesquisa para que o formador não seja um repetidor, sua prática reforça a ideia de modelo e de autoridade que responde e não leva o acadêmico a questionar e a pesquisar. Quando o estagiário vem para orientação, indicando o que o professor da escola solicitou que trabalhasse nas aulas de regência, Beta parece antecipar a resposta, não o provocando ao questionamento, como é perceptível a seguir:

Eles [os acadêmicos] vêm com os problemas, por exemplo: ‘O professor lá da escola disse que é para eu trabalhar com um assunto específico [...]’ Eu digo para eles que não adianta passar [o assunto] para o aluno [da educação básica] decorar, se ele não vivencia isso. Tem que buscar coisas que ele já sabe para ele poder ligar.

No entanto, ao explicar para o acadêmico como deve ensinar o aluno da educação básica a aprender, aparece uma concepção de aprendizagem baseada nos princípios interacionistas, pois diz ser preciso considerar o conhecimento que o aluno já traz e planejar estratégias que ajudem a dar sentido ao que está sendo ensinado.

Quanto aos acadêmicos, não há uma evidência, em suas falas, das estratégias que a Professora Beta aponta como sendo as que ajudam a aprender a fazer pesquisa. Ao não mencioná-las, os acadêmicos podem não as perceberem como estratégias efetivas ou significativas. Todavia eles mencionam estratégias que a professora não citou, como a orientação coletiva e a correção da escrita, como pode ser observado nos escritos: “*acho que foi importante dar passo a passo às etapas para fazer o projeto*” (A Beta1) e “*o que me ajudou muito foi a correção que ela [a professora] fazia no meu texto*” (A Beta2).

Com base nos estudos vigotskianos, pode-se afirmar que a escrita requer maior esforço do que a oralidade, pois apresenta um menor grau de contextualização, exigindo do sujeito a criação de uma situação. A escrita é considerada um processo psicológico avançado (funções psíquicas superiores). A escrita constituída de signos surge como instrumento de mediação, pois é através dela que a atividade interior ocorre, sendo usada para dominar o próprio pensamento.

Assim, a produção do texto abre espaço à subjetividade, é o lugar em que o sujeito se compromete com suas palavras e com a reescrita, tarefa desenvolvida pelos acadêmicos após a leitura e as sugestões/correções do professor. Representa a possibilidade de que as relações de sentido podem ser contempladas, já que surgem em um momento de interlocução (GERALDI, 1993). É no movimento de escrever e reescrever que o acadêmico vai aprendendo a dominar os recursos expressivos da língua e as variações intertextuais com a compreensão de que está dialogando com textos, que antecedem e transcendem o seu.

A professora não deixa claro o que entende por pesquisa, quando menciona que, como professora, também é pesquisadora, relata que busca ler e se atualizar, mas reconhece que essa atividade não resulta em um artigo científico, reconhecendo que a elaboração do texto escrito é parte integrante de se fazer pesquisa. Também não faz alusão à necessidade de um método nem das etapas inerentes à pesquisa.

O enunciado de Beta sobre como a pesquisa é reconhecida pela Instituição vem marcado pelo sentimento de frustração e denúncia. No excerto: *“eu não sei se é porque eu sou meio burrinha... Quando começaram a dizer que quem é só professor não é pesquisador [...] Como é que eu vou ser professora se eu não pesquiso?”*. A entrevistada opta pela ironia *“eu sou meio burrinha”* [falado com tom de sarcasmo] para dizer que o discurso institucional sobre o que é pesquisa docente é negado ou incompreendido. Para Faiclough (2001), a ironia é de natureza intertextual, além de escolher dizer uma coisa e significar outra; nesse caso, por exemplo, a produtora do texto utiliza, além do tom de voz, o diminutivo da palavra *“burra”* e a escolha dessa palavra por saber que o interlocutor sou eu, colega de trabalho há muitos anos e conhecedora de sua competência profissional.

A falta de reconhecimento institucional da pesquisa docente é retomada para justificar quando não consegue formar todos com o perfil de pesquisador: *“Falta compreensão [da Instituição] do que é o trabalho de ajudar a pesquisar”*. A Instituição, segundo Foucault (1972), não é um ente em si, mas os sujeitos que exercem o poder, e é para eles a crítica feita pela entrevistada.

O movimento discursivo que questiona a ordem expedida pela autoridade hierárquica também surge: *“Muitas vezes eu quis trazê-los [acadêmicos] para cá, pois todos os meus livros estão aqui [sala onde desempenha atividades administrativas], mas no ano retrasado eu fui proibida de vir para cá com eles”*. A professora compreende o quanto o poder está sendo exercido e se reposiciona como forma de insubordinação, a qual é justificada para que possa alcançar o seu objetivo que é de ensinar: *“Então o que eu fazia: depois que eu falava com os estagiários e sabia do que eles precisavam, eu vinha aqui, buscava os livros e dava para eles o que eles precisavam”*.

4.2.3 Professora Gama

A experiência com pesquisa que a Professora Gama inicia mesmo antes do mestrado, cuja prática está relacionada ao seu interesse em responder a alguns questionamentos, em suas palavras: “*essa pesquisa [a primeira] foi feita porque algumas questões me angustiavam muito em relação aos conhecimentos que os professores tinham*”. O sentimento de angústia e inquietude ressurgem outras vezes durante a entrevista, quando diz o que significa fazer pesquisa para o professor: “*se sentindo angustiado. Ficar meio que desconfortado [...] é aquele que se questiona e é inquieto*”. A Professora Gama entende que esse é um estado necessário para ser pesquisador, pois ser professor pesquisador “*é questionar, é inquietar-se, é duvidar*”.

A Gama1 também vê a pesquisa como inquietação: “*Eu acredito que por essa minha inquietação e por essa minha vontade de pesquisar, eu me considero uma pesquisadora*”. E como questionamento: “*os alunos do Ensino Médio se mostraram bastante pesquisadores e me questionaram muito*”. Da mesma forma, a autonomia, embora a Professora Gama não use essa palavra, pode-se inferir que é uma característica do pesquisador, pois em diversos momentos, enfatiza que a descoberta é própria do sujeito, assim como na fala de A Gama1: “*é uma característica bastante forte em um pesquisador. Ele tem que estar disposto a descobrir*”.

As alunas acolhem os discursos institucionais através dos elogios à Instituição e aos professores: “*Foi uma experiência muito produtiva para mim, pois eu tive bastante ajuda da professora orientadora*” (A Gama1) e “*Eu sempre estudei em colégio público e eu vejo a UNIVILLE, não somente a instituição, mas os docentes e tudo: eles têm essa abertura para você participar de projetos, mas isso depende do acadêmico. O acadêmico precisa se esforçar*” (A Gama2). É interessante ressaltar a expressão “*muito produtiva*” utilizada por A Gama1, que demonstra a presença da cultura local: uma cidade de colonização germânica com a economia baseada na indústria metal-mecânica onde se espera que o trabalho/tarefa resulte em um produto. Da mesma forma, A Gama2 reconhece que a instituição disponibiliza os meios para que o

acadêmico aprenda a fazer pesquisa, responsabilizando-o, ao afirmar que ele *“precisa se esforçar”*. A ideologia capitalista tece o discurso das acadêmicas, embora, conforme acredita Fairclough (2001), pode haver uma luta de poder que é possível ser percebida quando A Gama¹ deixa explícito que é ‘seu’ mérito: *“no decorrer da pesquisa, eu fui tendo as estratégias, conforme a professora passou para mim, eu tive as estratégias e a partir disso eu fui desenvolvendo a pesquisa de forma autônoma”*. O fato de ter conseguido aprender a pesquisar significa ter autonomia.

Os enunciados oficiais podem ser aceitos ou negados tanto de forma parcial como totalmente. A Professora Gama não assume explicitamente as diretrizes oficiais com relação à formação de professor reflexivo ou pesquisador, quando diz *“eu não conheço o que está escrito lá nas diretrizes, porém, se eu lembro as falas do Pedro Demo”*. Se, por um lado, parece desconsiderar a voz oficial, por outro demonstra ter assumido o discurso institucional ao se referir às orientações obtidas em uma capacitação: *“eu lembro que, quando eu comecei aqui [...] teve uma capacitação [...] o Pedro Demo nos deu aquelas apostilas de “Educar pela Pesquisa” e eu, inclusive ainda as tenho lá em casa”*. Demo (1996) propõe uma abordagem educacional para a pesquisa como formativa, diferente da pesquisa como princípio científico. Tanto a pesquisa científica como a com princípio educativo estão comprometidas com a construção do conhecimento, mas em dimensões diferentes. Enquanto a primeira exige um rigor metodológico maior, o valor formativo fundamenta a segunda. A pesquisa como abordagem educacional baseia-se na reformulação de teorias e conhecimentos existentes através do questionamento reconstrutivo. Educar pela pesquisa é promover a cidadania com base na autoridade do argumento, não no argumento de autoridade.

Nesse sentido, a professora assume a atribuição de ensinar a pesquisa, pois ao dizer que *“dá para ensinar o acadêmico a ser pesquisador, com certeza. Não dá pra deixar tudo para a faculdade”* entende que é responsabilidade do professor em sala de aula dando acesso a todos, e não apenas esperando que os acadêmicos adquiram essa aprendizagem por meio de editais específicos para a iniciação científica e para projetos de extensão. Ao usar o termo *“faculdade”* em vez de universidade demonstra como a

experiência enquanto acadêmica, já que cursou a licenciatura nesta mesma Instituição, ainda a constitui, atravessando seu discurso, embora agora ressignificado, pois, ao mesmo tempo em que a instituição não é mais uma faculdade, ainda há uma cultura que convive como se fosse.

A Professora Gama compreende que há uma distinção entre pesquisa acadêmica e do professor, quando afirma: “Às vezes, *eu discuto com os alunos essa ideia de professor pesquisador, não naquele sentido formal de Lattes ou Capes, mas de um professor que está o tempo todo se questionando*”. Todavia, não deixou evidente sua concepção sobre o que é a pesquisa do professor. A análise do discurso entende que, quando o interlocutor não enuncia um assunto que está em pauta é porque não tem clareza sobre ele, não considera importante ou não pode/ deve ser dito (FOUCAULT, 1972); nesse caso, é mais provável que a Professora Gama não considere importante ter essa conceituação definida durante a entrevista. Sua preocupação parece estar mais voltada a explicar como faz pesquisa.

Para as alunas, saber fazer pesquisa significa ter autonomia pedagógica, podendo ajudar no planejamento das aulas: “*eu tinha adquirido certa prática em relação a saber fazer um questionário de sondagem: nós tivemos que elaborar as perguntas para saber das coisas que os alunos já sabem ou pensam sobre um assunto*” (A Gama2). Especialmente para A Gama1, significa produção, pois vai além de apenas sondar, significa “*produzir para os alunos*”

O professor está em um universo propício à pesquisa, pois ele trabalha com diferentes turmas e, no dia-a-dia, ele detecta os problemas e pode perceber o que falta para que os alunos realmente aprendam. Ele tem o livro didático, mas na frente dele, ele também tem seres humanos. Detectando a teoria e a prática, ele pode, conforme o público dele, desenvolver pesquisas que propiciem melhores práticas pedagógicas. Se o professor produzir para os alunos perceberem que ele trabalha com projetos e com pesquisa, eles se sentirão mais incentivados, pois eles saberão que precisarão atingir um objetivo. Essa é a importância da pesquisa, pois ela tem um início, um meio e um fim. Ela é sempre voltada a algo (A Gama1)

Ao salientar que a pesquisa tem “um início, um meio e um fim”, silencia sobre o ensino, podendo significar que essa característica não é visível na atividade pedagógica. O silêncio é constitutivo do discurso e está relacionado ao que se pode ou se quer, ao que não se pode ou não se quer dizer, logo tudo que é dito traz consigo sentidos silenciados. Para Orlandi (2001, p. 130),

O silêncio significativo também está submetido aos mecanismos discursivos de produção e funcionamento. O silêncio é discurso. Mas ele tem sua materialidade própria, suas formas próprias de significar, fazendo significar de seu modo particular a interpretação, logo, a ideologia, através de mecanismos diferentes dos das palavras.

Desenvolver pesquisa a partir do que ocorre na sala de aula é mencionado por Gama em diferentes momentos da entrevista, como quando diz que “*nós [professores pesquisadores] nos fazemos perguntas todos os dias e nós buscamos respostas para as coisas de todos os dias*” ou ao falar de como o estágio ajuda a desenvolver a prática da pesquisa: “*Ele [o acadêmico] também se descobre como observador, pois ali ele se envolve em olhar o que está acontecendo e eu acho isso muito interessante. Nesse sentido, ele desenvolve sim, até porque o pesquisador precisa ter esse olhar*”. Nos dois excertos, a professora indica as características importantes para fazer pesquisa: observar e questionar. Embora mencione o estágio, não faz referência sobre como a pesquisa pode influenciar a prática pedagógica. Já as alunas deixam claro que a prática se transforma pela pesquisa:

Nós percebemos o quanto é importante a pesquisa ao lermos livros ou quando nós temos trabalhos teóricos e precisamos pesquisar e correlacionar com a prática. (A Gama1)
A pesquisa ajuda na aula. Você acaba adquirindo certa prática, até pela questão de você ver a teoria e já colocar na prática. (...) você vai relacionando e você tem mais autonomia (A Gama2)

Ao relacionar a teoria e a prática para dar resposta a um problema de sala de aula, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), o professor aprende a ensinar, pesquisando sua realidade.

A Professora Gama percebe que *“nem todo mundo do curso trabalha essa habilidade [prática da pesquisa]. [...] eu acho que há professores que dão a sua aulinha bem dada, mas não discutem, não fazem essas perguntas com o acadêmico...”*. Ao usar o diminutivo da palavra aula demonstra que, embora modalizada ao adjetivá-la como sendo *“bem dada”*, não a considera suficiente para garantir uma formação adequada. Questionar com os acadêmicos significa envolvê-los para que se apropriem do seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Para a entrevistada, formar professor pesquisador é inicialmente *“gerar inquietude nos alunos”*.

As acadêmicas A Gama1 e A Gama2 identificam que alguns professores do curso estimulam a pesquisa. A Gama1 diz: *“Conforme o professor vai nos conduzindo durante o ano letivo e conforme os trabalhos que ele propõe, ele nos instiga a pesquisar. Isso depende do professor e da estratégia que ele aplica”*. Porém, mais adiante, essa mesma acadêmica comenta que se percebeu fazendo pesquisa ao desenvolver o projeto de ensino do estágio:

O projeto é um guia para o acadêmico se descobrir em relação à área e em relação ao curso. É um diferencial, até porque é algo diferente e que nós não tivemos durante o curso. Nós não tivemos uma pesquisa voltada para uma área específica, ou aprofundando, aplicando, comparando, apresentando e pesquisando os resultados. (A Gama1)

Essa aparente contradição no primeiro nível da fala pode ser desfeita, pois ela está falando de dois tipos de pesquisa: no primeiro excerto é a pesquisa como busca de informação e o segundo é a pesquisa científica com um objeto a ser investigado, seguindo um método e socializando os resultados.

A Gama2 salienta a oportunidade de participar em projetos de pesquisa desenvolvidos por professores, assim como reconhece que aprendeu a fazer pesquisa também ao cursar as disciplinas: *“em relação à pesquisa com as disciplinas, eu vejo que me ajudou a ter esse olhar de pesquisadora, até porque a universidade em si oferece muitas oportunidades”*. Há uma indicação

explícita em sua fala de que as oportunidades extraclasse proporcionam uma aprendizagem mais efetiva: *“querendo ou não, somente as aulas não suprem toda a dificuldade que, muitas vezes, o acadêmico tem, pois ele já vem com isso. Eu vejo essa questão da pesquisa como uma oportunidade”*.

As estratégias para ajudar na formação do professor pesquisador apontadas pela Professora Gama são: leitura de artigos científicos, questionamento (fazer o acadêmico descobrir), orientação individual, trabalho em grupo, correção, incentivo e elogio.

A leitura de artigos científicos é vista como um requisito fundamental para sensibilizar os acadêmicos a se interessarem pela pesquisa, além de terem acesso a resultados atualizados de pesquisadores.

[...] é uma luta fazer o acadêmico gostar de ler esse tipo de coisa. Eu acho muito legal eles descobrirem como é a trajetória de pesquisa dos autores aí de fora e conhecer dados mais atuais. Eu vejo que a maioria dos alunos gosta de ler, pois eles dizem: ‘Meu, professora, eu li um texto que falava de uma pesquisa sobre isso e eu lembrei da senhora na hora!’

Ao substituir o termo “artigos científicos” pela palavra “coisa”, Gama parece considerar esse gênero textual de difícil aceitação ou compreensão pelos acadêmicos, elitizando a pesquisa. Porém recupera para si a competência de fazer pesquisa, ao afirmar que seus alunos associaram seu nome a ela.

O questionamento (fazer o acadêmico descobrir) é uma das estratégias mais comentadas pela Professora Gama, quando diz que *“temos que gerar inquietude nos alunos [...] Ontem, eu disse: ‘Vocês têm que olhar lá e tirar possíveis perguntas sobre o que vocês poderiam fazer a partir daquele evento’”*. Também exemplifica como ajudou uma aluna com mais dificuldade, que precisou refazer o estágio, afirmando que a própria aluna fazia sua correção através do seu questionamento: *“eu percebi que ela mesma foi percebendo as falhas que ela teve no primeiro momento; com isso nós fomos perguntando o porquê e dando apoio e dizendo: ‘Agora você está no caminho certo’”*. Essa parece ser a estratégia de ensino mais eficaz para Gama, pois

considera que “*a pesquisa é isso, é estar sempre fazendo perguntas e buscar sempre respostas para essas perguntas*”.

O ser humano, desde os tempos mais remotos, fez perguntas sobre os fenômenos naturais e sobre si mesmo, para compreender e aprender. A filosofia tem usado o questionamento, por exemplo, a abordagem socrática é baseada na prática disciplinada do diálogo, quando se tem como referência a lógica argumentativa para estimular o raciocínio independente em busca da verdade. O questionamento é uma das estratégias de ensino que vem sendo utilizada em diversos ambientes educacionais, do presencial ao virtual (NERI DE SOUZA e MOREIRA , 2010). Para os autores, os estudos sobre o papel do questionamento na aprendizagem demonstram que essa estratégia favorece o desenvolvimento das funções cognitivas complexas, como comparação, análise e síntese.

Segundo Dillon (1988), as perguntas tanto feitas pelo professor quanto pelos acadêmicos podem indicar que o conhecimento está sendo organizado ou reorganizado; por essa razão, deve haver um encorajamento para que o acadêmico elabore perguntas, tanto orais quanto por escrito, estimulando sua capacidade de refletir, de construir conceitos. Esse mesmo pesquisador ressalta que o professor deve fazer perguntas que levem o acadêmico a um processo de descoberta e não a dar respostas que sejam simples repetição de conteúdo, ao mesmo tempo em que deve encorajar a geração de perguntas, ajudando o acadêmico a torná-las mais complexas. A Professora Gama parece concordar com a proposição de Dillon, pois vê, no questionamento, a forma de reflexão, autocorreção e descoberta. O acadêmico aprende e constrói seu próprio caminho ao fazer perguntas que exigem raciocínio.

A orientação individual é mencionada como forma de atender às necessidades específicas, ajudando o acadêmico a ter foco na questão que pretende investigar, como no excerto: “*na orientação, eu sempre busco que o acadêmico tenha essa clareza: de onde ele está saindo e aonde ele quer chegar. É preciso ajudar cada um no seu tempo*”.

O trabalho em grupo é uma estratégia usada pela Professora Gama quando trabalha projetos de pesquisa com acadêmicos em outras disciplinas que não seja o estágio, por considerar que assim eles aprendem uns com os

outros, como pode ser observado na seguinte fala: *“com uma disciplina que não seja de Estágio – até porque quando eu faço pesquisa, geralmente é em grupo – essas dificuldades acabam diminuindo no grupo”*.

A correção ocorre principalmente nos textos escritos, tanto trabalhos acadêmicos como o Trabalho de Conclusão de Estágio, pois *“nos textos, você pode perguntar, apontar os erros e questionar o porquê disso e o porquê daquilo”*.

O elogio é entendido pela professora como mobilizador para a aprendizagem do acadêmico, ao considerar que:

Uma coisa que eu faço e que eu acho legal é elogiar “pra caramba” quando um acadêmico desses faz uma coisa muito boa. Quando ele, de repente, chuta a bola para dentro do gol, eu torço com ele, pois isso é muito legal. Eu percebo que isso os motiva e eles crescem.

A Gama2 exemplifica, em seu discurso, a importância dessa estratégia:

Eu me sinto muito privilegiada, pois é muito bacana o professor te dar essa oportunidade de: ‘Vamos fazer assim’. Ou ‘Vamos melhorar o teu artigo’. Ele te ajuda. Ele põe o teu nome e te eleva, pois você vai aprendendo com os teus erros, então é muito interessante.

A abordagem de ensino da Professora Gama é centrada na aprendizagem do acadêmico de forma que ele construa seu conhecimento. A experiência do estágio é vista como a oportunidade de descobrir-se pesquisador e observador. A profissão docente deve ser a possibilidade de inovar e de se repensar, sendo a pesquisa uma das formas para que o professor possa se reinventar: *“é uma profissão na qual nós nos reinventamos todos os dias”* (Professora Gama).

A Gama2 entende que o professor aprende a partir dos problemas encontrados na sala de aula, ao explicar que: *“você acaba adquirindo certa prática, até pela questão de você ver a teoria e já colocar na prática. [...] assim, você vai relacionando e você tem mais autonomia”*. Relaciona teoria e prática

para dar resposta a um problema da sala de aula, o que é considerado por Cochran-Smith e Lytle (1999), a construção do conhecimento-na-prática.

A pesquisa é vista como uma forma de possibilitar melhorar o desempenho profissional do professor. Tanto a Professora Gama quanto os dois acadêmicos do curso deixam transparecer em suas falas que a pesquisa ajuda o professor a ser mais autônomo, porém entendem que é uma conquista individual. Não há evidência de que a pesquisa possa ser um instrumento que ajude no desenvolvimento profissional do professor como é aludido por autores como André (2006a) e Lüdke (2006).

4.2.4 Professor Delta

A experiência com pesquisa da Professora Delta inicia na graduação, pois cursou licenciatura e bacharelado, havendo, neste último, a exigência de desenvolver pesquisa:

a minha relação com a pesquisa começou com o curso de graduação. Na época, nós fizemos o curso de bacharelado e no curso de bacharelado nós fazíamos pesquisa, mas eram pesquisas assim...(...) Na época [década de setenta], existiam dois cursos, o de bacharelado e a licenciatura; eram cursos distintos e não havia pesquisa na licenciatura. A licenciatura era bem distinta e era uma área separada; não havia pesquisa. Hoje, nós não podemos ter um professor que não saiba lecionar, que não saiba pesquisar.

Ao fazer referência aos cursos de licenciatura atualmente, a professora acentua que essa distinção já não ocorre, pois o docente deve saber fazer pesquisa, além de ensinar. A aceitação de que a formação para a pesquisa é um dos saberes que da docência é assumido como parte do trabalho do professor formador, está contido no excerto: “as diretrizes são claras. Não é mais possível formar professor que não saiba pesquisar. A escola tem problemas e o professor deve buscar soluções e só com pesquisa”.

A ideia de que a pesquisa responde a problemas surge repetidas vezes na entrevista da Professora Delta:

Eu digo para eles [acadêmicos] que eles é que devem construir a prática. Eles não estão lá para ver teoria e prática, mas eles estão lá [escola] para aprender a construir a teoria e a prática dentro de uma sala de aula. Ver o problema na sala é pesquisar por soluções, é pesquisar. É isso, eles têm que perceber que eles vão construindo isso no dia-a-dia.

A professora defende que a relação entre teoria e prática ocorre na experiência de sala de aula, onde a pesquisa pode ser a forma de solucionar os problemas, o que para Cochran-Smith e Lytle (1999), corresponde ao “conhecimento-na-prática”.

A Professora Delta elege a palavra “problema” para se referir às questões de sala de aula, substituída, algumas vezes, pela palavra “angústia”, que pode significar os dilemas do professor, mais do que apenas curiosidade científica ou profissional.

Os acadêmicos também consideram a atividade da pesquisa inerente ao fazer docente:

É necessário que a atividade da pesquisa seja uma atividade muito familiar para o professor. Ele não pode não saber o que é isso, não saber como fazer ou não saber quais caminhos tomar (A Delta1). A pesquisa fará parte não somente da minha prática profissional, mas também da troca com os alunos. Os alunos também precisarão pesquisar e eu tenho que estimular essas pesquisas (A Delta2).

Todavia A Delta2 também remete à ideia de pesquisa como metodologia de ensino, aproximando-se da proposta de educar pela pesquisa, de Demo (1996), que foi mencionada pela Professora Gama.

A Professora Delta parece entender que há uma distinção entre pesquisa acadêmica e do professor, pois salienta que “como qualquer pesquisa, o professor também precisa seguir os preceitos científicos”. Ambas são entendidas como um processo de investigação que parte de um problema

da realidade. No que se refere à pesquisa do professor, a realidade de sala de aula é o lócus que o professor em formação deve considerar ao fazer pesquisa, segundo relata a entrevistada: *“eu digo para eles [acadêmicos] que eles é que devem construir a prática. Eles não estão fazendo projeto de estágio, que é também de pesquisa, para ver teoria e prática, mas eles estão lá para aprender a construir a teoria e a prática dentro de uma sala de aula”*. Nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática é vista como condição do processo de pesquisa que transforma o sujeito pesquisador. A teorização é vista como necessária a essa transformação: *“você busca teoria e constrói teoria, mudando a prática”*. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999, p.273), é no “conhecimento-da-prática” que “a produção de conhecimento é entendida como um ato pedagógico – construído no contexto do uso e intimamente ligado ao sujeito que conhece, e, embora relevante em situações imediatas, é também um processo de teorização²³”. A prática da pesquisa desenvolvida tanto pelos professores em formação quando problematizam seu próprio conhecimento, assim como de outros, os coloca em outra perspectiva em relação ao conhecimento. Porém, para a Professora Delta, a pesquisa é pensada como uma atividade individual do professor, diferente do que consideram as autoras como “conhecimento-da-prática”, como sendo a possibilidade de que a pesquisa ocorra em grupo ou em rede de trabalho.

A Delta2 faz alusão à pesquisa acadêmica e docente, embora não saiba denominá-las nem diferenciá-las: *“nós tivemos pesquisa científica e pesquisa “não sei o quê”, coisa da Metodologia de Ensino, então nós tivemos pesquisa, mas nós não conseguimos desenvolver essa ideia, mesmo fazendo um projeto”*. Já A Delta1 explicita como diferencia cada pesquisa: *“claro o resultado é diferente: uma tem artigo outra é o ensino, mas as atividades [pesquisar e ensinar] se misturam”*. A pesquisa como princípio educativo, defendida por Demo (1996), parece explicar o enunciado de A Delta1, especificamente, quando diz que as atividades de ensino e de pesquisa se misturam. O professor, ao integrar a pesquisa na prática docente, deve ter “a convicção de

²³ Texto original em inglês: “[...] knowledge making is understood as a pedagogic act-constructed in the context of use, intimately connected to the knower, and, although relevant to immediate situations, also inevitably a process of theorizing” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 273).

que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica” (op.cit, p. 5).

A tarefa de ensinar os acadêmicos a serem pesquisadores é considerada árdua e difícil, pois denuncia que os acadêmicos são acomodados assim como os professores: “*O aluno tem que ser estimulado à pesquisa, mas o problema é que o aluno e o professor estão acomodados e nesse processo de acomodação é muito mais fácil utilizar a reprodução*” (Professora Delta).

Assim, como toma para si a responsabilidade de ensinar a pesquisar também ensina a ser profissional, Delta diz ser vista como exigente e inflexível tanto por seus colegas: “*alguns dizem que eu sou muito rígida nesse aspecto, e eu sou sim, pois eu estou formando profissionais da educação e eu exijo profissionalismo. ‘Ah, mas Fulana é excelente aluna.’ Eu não me importo*”, quanto pelos acadêmicos: “*Eles ficam dizendo: ‘É difícil, professora / Eu não consigo, professora / Eu não entendo, professora.’ E aí você vira a bruxa*”. A professora busca as palavras do outro para justificar sua rigidez ao exigir do acadêmico o que lhe é atribuído como função: formar professor pesquisador e profissional.

Há um tom de queixa ao mencionar que muitos professores do colegiado são pesquisadores de suas disciplinas específicas, mas dão pouco crédito a projetos de pesquisa em educação, ao afirmar que: “*alguns professores aqui fazem pesquisa, acho que quase todos, mas poucos trabalham com os alunos a pesquisa pedagógica ou fazem relação com a sala de aula*” (Professora Delta).

A Professora Delta não percebe a prática da pesquisa sendo desenvolvida nas disciplinas do curso, mas como atividade extra, numa iniciativa individual de quem tem condição e interesse de buscar. Diz que a pesquisa, conforme sua fala:

precisa ser uma atividade familiar. Por isso eu acredito que é muito importante desenvolver essa atividade ao longo do curso. Não é todo mundo que tem essa oportunidade, pois alguns trabalham o dia inteiro e estudam à noite – essa é a realidade do meu curso – mas eu me esforcei em ter essas atividades, pois eu acho que elas são importantes.

Também um dos acadêmicos entrevistados ressalta a importância da pesquisa, deixando evidente que não a vê sendo ensinada nas aulas da graduação: *“Somente a sala de aula não é capaz de te fazer professor. Você se faz professor pelo processo e não pela universidade. Essa atividade de pesquisa é importantíssima para o professor. Para mim, são atividades que estão associadas”* (A Delta1).

Essa percepção pode ser justificada, pois parece que professores e acadêmicos do curso entendem a pesquisa como atividade inerente ao bacharelado e não à licenciatura:

As pessoas aqui [professores e acadêmicos do curso], de certa forma, viam a licenciatura como uma atividade diferente do bacharelado, então o professor seria diferente do pesquisador e eu não consigo ver dessa forma, pois eu acho que as coisas estão diretamente associadas e ligadas (Professora Delta).

Parece que os professores trabalham a pesquisa e o ensino (quando e se abordam) de forma desassociada. A dificuldade de formar o professor para a pesquisa, apontada por Lüdke e Cruz (2005), ainda se faz presente. Não basta fazer pesquisa acadêmica para que o professor formador consiga ensinar o professor em formação a desenvolver pesquisa.

A Delta2 explica o que acha que um pesquisador precisa ter: *“disciplina, sede de conhecimento, pois você precisa ter uma sede muito grande de conhecimento, organização, e não somente organização de espaço e material, mas também organização de ideias”*. Já com relação à pesquisa docente, A Delta2 ressalta que ele deve estar *“sempre pesquisando e procurando coisas novas”*, se aproximando da ideia de atualização, diferente da concepção da pesquisa acadêmica.

A pesquisa pode ser entendida como forma de autonomia do professor, de poder de decisão, tanto para A Delta2 ao mencionar que *“ou você é professor, pesquisa, planeja ou é piloto de livro didático. Aqueles que são indicados por um monte de burocratas”*, quanto para A Delta1 ao criticar que “o

MEC bombardeia a escola com uma série de materiais e o professor parece que não analisa o que eles tão dizendo, o que eles tão colocando como verdade, ele só vai atrás". O livro didático é visto como um documento que assegura o discurso oficial, a ideologia hegemônica imposta pelo poder público, em detrimento da liberdade individual. Mas a relação de poder não é tão simples como percebida pelos acadêmicos. Para Foucault (1995), as formas de poder têm por objetivo o sujeito enquanto um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. Ao explicar a forma de dominação constituída com o capitalismo, aponta o seu exercício produtivo, transformador, educativo, que é exercido através de uma rede de micropoderes.

O poder político do Estado (moderno ocidental) ocupa-se do interesse da totalidade (de uma classe ou grupo), desconsiderando os indivíduos, porém Foucault (1995, p. 236) vai além, ao entender que o Estado é "uma força de poder tanto individualizante quanto totalizadora". Ao integrar "uma nova forma política, uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs", o Estado e demais instituições do corpo social, imprimiram um modo de ser aos indivíduos. Assim, a escolha do livro didático a partir de uma lista recomendada por especialistas credenciados pelo poder público, na visão dos acadêmicos, é uma forma de poder e de sujeição do professor. Porém, assim como anunciam o poder do Estado sobre o indivíduo, também denunciam a atitude passiva do professor em aceitar o que lhe é imposto.

As estratégias mencionadas pela professora são: estímulo, questionamento, orientação individual, exemplificação e prospecção, as quais serão abordadas a seguir:

O estímulo é apontado pela Professora Delta como sendo a forma de o acadêmico ter uma atitude positiva para a prática da pesquisa, conforme o excerto abaixo:

Eu penso que as pessoas, para pensar diferente, se elas são estimuladas, elas vão querer. Basta que haja uma transformação do professor, do estudante... O aluno tem que ser estimulado à pesquisa, mas o problema é que o aluno está acomodado e nesse processo de acomodação é muito mais fácil utilizar a reprodução.

A palavra “estímulo” é usada por diferentes teorias da área da Psicologia da Aprendizagem. Na teoria behaviorista, com base em Skinner (1974), o estímulo, que é um mobilizador externo, proporciona uma reação (resposta) do organismo, mudando seu comportamento. Todos os comportamentos que os indivíduos manifestam e que se pretende que sejam mantidos, devem ser reforçados. Já, em Vigotski (2009), o processo estímulo-resposta é substituído por um ato complexo e mediado por instrumentos, como a linguagem. O impulso direto para reagir é inibido, sendo incorporado um estímulo auxiliar que facilita a operação de forma indireta.

Essas teorias ajudam a fundamentar diferentes métodos e abordagens de ensino aprendizagem. As abordagens com base behaviorista enfatizam que o professor deve estimular o acadêmico a aprender, recompensando ou punindo, dependendo da resposta dada, enquanto as de base vigotskiana depositam na mediação o incentivo para o acadêmico aprender. Considerando essas duas abordagens, pode-se entender que Delta está utilizando a palavra “estímulo” com base nas teorias de aprendizagem expostas ao longo de sua trajetória profissional, ressignificando o termo numa aproximação mais vigotskiana, conforme declara: *“eu fui atrás e eu não fiquei parada somente em uma teoria. É claro que eu tenho a minha linha, que é sócio-interacionista (...) como professora, já experimentei várias [teorias]”*.

A escolha de uma determinada palavra não é puramente individual, mas está relacionada a variáveis sociais e culturais mais amplas (FAIRCLOUGH, 2001). A Professora Delta foi professora da escola pública nas décadas de setenta e oitenta, quando os princípios behavioristas ainda orientavam a atividade pedagógica, sendo que a visão sócio-histórica passou a fundamentar a Proposta Curricular de Santa Catarina em 1998, o que pode explicar o uso do termo estímulo. A ressignificação é um processo complexo e não linear, que representa também uma mudança social, pois segundo Fairclough (2001, p.134), com base em Bakhtin (2002), os enunciados são “constituídos por pedaços de enunciados de outros”, que carregam e ajudam a fazer história, contribuindo para a mudança.

A experiência com base na concepção behaviorista deixa-se ver, em outros momentos, na fala da entrevistada, por exemplo, quando descreve o

processo de orientação de estágio, ao exigir dos acadêmicos o cumprimento da entrega das tarefas nas datas estabelecidas, ao dizer: “*você precisa treiná-los para o campo de trabalho*”. O termo “treinamento” é associado a uma concepção de ensino disciplinadora e controladora, em que o professor exige respostas desejáveis do acadêmico. A aprendizagem ocorre pela repetição e pelo reforço como o da nota, como a Professora Delta deixa evidente: “*se eu não entrego alguma coisa no prazo, eu recebo uma Carta de Advertência, e agora eu não posso tirar nota de um aluno porque ele não entregou um trabalho? (...) Vai a nota baixa e pronto*”.

Para Vigotski (2009), o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem, constituindo a consciência e a subjetividade. A relação entre palavra e significado é alterável, pois o significado é construído “no curso do desenvolvimento histórico da palavra, em que se modificam tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter de representação e de generalização da realidade” (op.cit. p. 400 -1). Portanto, o desenvolvimento do significado da palavra representa uma transformação no próprio pensamento. Assim como o significado está sujeito a modificações, o sentido se altera nas experiências vividas, como se pode perceber na fala da professora, que aborda a estratégia de estimular.

A Professora Delta entende que o estímulo é essencial, embora diga encontrar resistência do acadêmico devido a sua acomodação. Essa atitude do acadêmico pode antes ser compreendida como um modelo que ele construiu do que é aprender, tendo em vista que a abordagem de ensino mais utilizada na educação básica é a da transmissão de conhecimento, fazendo com que ele se “acomode” e resista à mudança.

Essa estratégia também foi mencionada por A Delta1, optando pela palavra “incentivar” ao se referir aos professores do curso: “*só alguns professores incentivaram a fazer pesquisa, claro, o orientador [ECS] especialmente*”. Todavia, durante a entrevista, a acadêmica diz ser muito importante a motivação individual do aluno de graduação: “*Eu me identifiquei muito com essa atividade [pesquisa]. Eu mesma escolhi. Essa foi uma escolha*

minha e não teve outros fins. Não pode só esperar que o professor incentive. Eu corri atrás. Eu tava a fim.”

Já A Delta2 ao mencionar essa estratégia, pensa na atividade do professor da educação básica, ao dizer: *“Os alunos também precisarão pesquisar e eu tenho que estimular essas pesquisas. Eu não tenho que só realizar pesquisas, mas eu também tenho que estimular. O professor precisa ter isso em mente”*. A acadêmica transpõe para si como futura professora a necessidade de estimular os alunos a pesquisar.

O questionamento é visto como a principal estratégia para levar o acadêmico a se perguntar e a se rever: *“o professor tem que ter perguntas. Se o professor tiver perguntas, ele leva o aluno a pensar. Eu faço isso para o aluno se repensar e ser pesquisador. Assim, o professor que tem resposta leva os alunos a reproduzir”* (Professora Delta). Percebe-se que a pesquisa pode romper uma abordagem de ensino que tem como base a transmissão do conhecimento. A Delta1 menciona essa estratégia: *“o professor deve ajudar fazendo perguntas”* ao narrar sobre seu processo de fazer pesquisa.

A orientação individual é mencionada como forma de indicar o caminho e corrigir o acadêmico, justificada pela responsabilidade da atividade profissional: *“Nós temos sentado individualmente e nós tentamos mostrar que é o professor quem faz a diferença”* (Professora Delta). Ao se referir à orientação individual, a Professora Delta utiliza a primeira pessoa do plural, que pouco aparece em sua narrativa, podendo significar uma tentativa de apagar a supremacia autoritária de quem sabe mais. Para Fairclough (2001), a eliminação explícita de marcadores de poder é aparente, pois é uma forma de encobrir, assim como pode também ser a luta sobre o significado.

A orientação também é entendida por A Delta1 como sendo exercida por quem tem experiência, ao comentar que: *“o papel do orientador é fundamental, pois isso pressupõe que ele já tenha essa experiência e é ele quem vai te dizer: ‘Você está pecando nisso’”*. A escolha da palavra “pecando”, originária do discurso religioso, pode significar a ideia de verdade inquestionável. O acadêmico espera que o professor orientador guie, não deixando que erre

(peque). Seu papel é de submissão, o que reforça o discurso autoritário da professora.

A exemplificação é uma estratégia que Delta utiliza para idealizar um perfil de professor. Ao levar exemplos do que considera bons professores, cria uma representação, que espera ser reafirmada pelos acadêmicos quando eles também caracterizam o que é um bom professor com base na experiência vivida, por exemplo: *“Eu procuro mostrar exemplos de professores para eles. Eu sempre peço, no começo do ano, para que eles tracem o perfil do professor que marcou a vida deles de forma positiva e do professor que marcou a vida deles de forma negativa”*.

A estratégia, que denominei prospecção, é usada pela entrevistada quando diz: *“eu também peço para que eles tracem o perfil do professor que eles gostariam de ser. Quando eles começam no estágio [na escola], eu pego o perfil que eles fizeram e mostro para eles”*. Ao ser questionada como essa estratégia ajuda o acadêmico a ser pesquisador, ela responde: *“ora, é a relação teoria e prática que eles vão fazer. “É fundamental para o projeto [que é desenvolvido na regência] e para aprender a fazer pesquisa como professor”*.

Se, por um lado, a Professora Delta declara a necessidade de formar o professor pesquisador, por outro lado, parece entender que esse saber pode levar o professor a sair da sala de aula, conforme no excerto abaixo:

Então nem sempre os melhores alunos são os melhores professores. Os melhores alunos sempre são ligados em pesquisa e eles não aguentam a sala de aula. Eles são tão inquietos, que eles não aguentam a sala de aula. Infelizmente, esses não ficam na sala de aula. (...). Eles vão fazer Mestrado, vão fazer Doutorado, vão para isso, vão para aquilo, vão para trabalhos públicos e não ficam na sala de aula.

Ao mesmo tempo em que diz que tanto o professor quanto o pesquisador precisam ser inquietos, é essa mesma inquietude que faz o professor deixar a sala de aula. A Delta1 confirma essa visão ao dizer que: *“eu quero me projetar para isso [mestrado] e eu acho que esses projetos têm uma serventia importantíssima para que eu possa construir uma trajetória no campo*

da pesquisa, na área acadêmica". As condições de trabalho do professor têm se deteriorado nas últimas décadas. Os baixos salários, o desprestígio social, a pouca perspectiva de ascensão na carreira, a violência e a indisciplina na sala de aula são alguns fatores que têm desmotivado os jovens a optarem por essa carreira, da mesma forma que têm levado os recém-formados a procurarem alternativas para conseguirem melhores oportunidades de trabalho. Na avaliação de Lüdke e Boing (2004), o processo de declínio do prestígio da ocupação docente tem relação direta com a decadência dos salários e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

4.3 As vozes entrelaçadas

Após as primeiras análises de cada uma das entrevistas, surgiram as seguintes temáticas, com maior ou menor profundidade e frequência, nas entrevistas dos professores:

- experiência com pesquisa
- concepção de pesquisa
- diferença entre pesquisa acadêmica e do professor
- pesquisa no curso
- relação teoria e prática
- estratégias para ensinar a pesquisar
- pesquisa como desenvolvimento profissional.

Essas temáticas foram agrupadas em dois principais temas: 1) concepções e implicações da pesquisa, 2) ensino da prática da pesquisa.

4.3.1 Concepções e implicações da pesquisa

As quatro professoras, ao se referirem a sua relação com a pesquisa, apontaram a experiência com a pesquisa acadêmica a partir de projetos institucionais ou na formação em pós-graduação. Essa concepção de pesquisa está estreitamente relacionada à produção científica, que é resultado de um processo formal e sistemático, com base em um método científico.

Todavia retomam a concepção ressignificada, ao se referirem à pesquisa na sua atividade docente. As professoras admitem que a pesquisa é uma atividade inerente à docência, devendo ser ensinada na graduação. Por outro lado, elas não indicam qual metodologia de ensino de pesquisa deve ser adotado, o que também não fica claro nos documentos institucionais analisados (Diretrizes das Licenciaturas, Projetos de Cursos, Regulamentos de Estágio e Planejamentos de Ensino). Do mesmo modo que Ens (2005) percebeu, em sua pesquisa, que a dificuldade de efetivar a proposta foi a falta de uma unidade na metodologia de pesquisa entre os professores formadores, aqui também não há clareza nessa questão. Embora a pesquisa ocorra quando o acadêmico propõe um projeto de pesquisa para desenvolver a regência, os entrevistados não mencionaram o tipo de pesquisa ou a metodologia de pesquisa a ser adotada. A pouca clareza ou mesmo a pouca referência sobre quaisquer tipos de pesquisa pode sugerir dificuldade no ensino da pesquisa, pois pode haver pouca clareza para os acadêmicos com relação ao que é pesquisa, tanto acadêmica quanto do professor.

Para os acadêmicos, independente de terem desenvolvido um PIBIC, a pesquisa é associada à ideia de atualização. Fazer pesquisa representa a possibilidade de trazer novas informações e estratégias para a sala de aula. Não parecem compreender que a pesquisa docente possa representar uma forma de desenvolvimento profissional mais amplo; apenas dois acadêmicos parecem compreender que pode representar a conquista de uma autonomia para o docente.

A visão da pesquisa como simples acesso a novas informações para manter-se atualizado é o significado de senso comum que ainda está presente no discurso dos entrevistados, talvez oriunda da experiência vivida na educação básica que, na maioria das vezes, tem esse propósito. Por um lado, ao reconhecer que o primeiro contato com pesquisa ocorreu no 1º ano da graduação, na disciplina de Metodologia da Pesquisa, os entrevistados parecem indicar uma concepção de pesquisa acadêmica.

A pesquisa pode ser entendida como uma forma de ajudar o professor a entender o que faz, por que faz e descobrir novas formas de fazer, de forma a poder decidir com mais fundamento, ou seja, a ter autonomia para decidir. A palavra “autonomia” é polissêmica e é utilizada por diferentes correntes pedagógicas com o objetivo de centrar o ensino no aluno de modo que ele possa assumir seu processo de aprender ou, indo além, quando se propõe que o aluno se desenvolva para uma inserção mais crítica e cidadã na sociedade.

Pode-se dizer que há diferentes níveis de autonomia, que Benson (1997) agrupa em três versões, de acordo com os pressupostos filosóficos e epistemológicos que as orientam: a técnica (com base no positivismo), a psicológica (com base no cognitivismo) e a política (com base na teoria crítica).

A primeira versão está fundamentada na concepção positivista, ao conceber que o conhecimento reflete objetivamente a realidade e, ao estar pré-determinada, a sua aquisição pode acontecer através da transmissão ou da descoberta. A mente é vista como um recipiente que guarda informações vindas de fora, sendo a aprendizagem um ato que é desenvolvido por aquele que já possui o conhecimento (o professor) ao transmitir para quem ainda não o possui (o aluno). O positivismo também sustenta a noção de que o conhecimento novo é descoberto através do modelo da “hipótese do teste”, admitindo, portanto, que a aprendizagem por descoberta é outro modo de adquirir um conhecimento que ainda não é dominado.

Com esses pressupostos, a autonomia é denominada como **técnica**, quando é definida como “o ato de aprender por si só e a habilidade de fazê-

lo”²⁴ (BENSON,1997, p. 25). Em outros termos, é aprender a procurar fora da sala de aula. Para isso, é necessário treinar o aluno com as habilidades técnicas de que ele precisa para manejar sua aprendizagem. A autonomia também pode estar ligada à capacidade que o aluno tem de tomar suas próprias decisões na sala de aula, no que concerne ao seu aprendizado, por exemplo, através do treinamento de estratégias de aprendizagem. O problema da versão técnica para autonomia é restringir-se ao treinamento, entendendo que o ensino deve ser feito sem conflitos, limitando-se ao conteúdo, portanto o ensino apresenta uma característica apolítica.

A concepção construtivista é que fundamenta a segunda versão de autonomia, denominada **psicológica**, por entender o conhecimento como a construção de significados, portanto relativista, em que a aprendizagem é o processo de construção e organização de cada indivíduo, desenvolvido através da experiência. Essa versão, ao focar a personalidade, a atitude e o comportamento do aluno, entende autonomia como uma capacidade inata do indivíduo que pode ser distorcida ou suprimida pela escola. Nessa visão, o aluno é responsável não só pelo *que* constrói, mas também *como* constrói, ou seja, pelo seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a criatividade, a interação são aspectos valorizados, já que são vistos como uma oportunidade para que haja uma aprendizagem mais autêntica. Essa versão, portanto, define a autonomia como uma capacidade de construção de atitudes e habilidades que permitem ao aluno ter mais responsabilidade por seu próprio aprendizado, vista como uma transformação interna e individual.

A noção construtivista de educação é centrada no aluno, levando em consideração sua cultura, suas experiências e seus desejos, o que proporciona uma iniciativa pedagógica ampla, porém, como está pautado em uma ideologia progressista²⁵, o indivíduo se separa do social, diminuindo o potencial do que possa ser autonomia.

²⁴ Texto original em inglês: “[...] the act of learning on one’s own and the technical ability to do so” (BENSON,1997, p.25).

²⁵ A corrente progressista que tem dominado grande parte do pensamento educacional está baseada no humanismo liberal que entendendo que a aprendizagem centrada no desenvolvimento psicológico do indivíduo levará a uma eficiência mais efetiva.

A terceira versão de autonomia busca suas bases na teoria crítica, que é uma abordagem especialmente das ciências humanas e sociais, com base no pensamento de Marx, Gramsci, Habermas e Foucault. Essa abordagem entende o conhecimento como sendo historicamente construído e que, portanto, reflete os interesses de diferentes grupos sociais de acordo com o momento que está sendo vivido. Se, por um lado, o sistema educacional é visto como uma das formas de manter a ideologia dominante, por outro a educação também pode ser uma possibilidade de crítica a essa ideologia, pois, se o conhecimento é poder, é através do seu domínio que os dominados poderão deixar de ser. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como um processo de comprometimento com o contexto social, o que implica a possibilidade de uma ação política e de uma mudança social.

Autonomia, para a concepção crítica, tem um caráter mais social e político, aumenta à medida que o aluno percebe criticamente o contexto social de sua aprendizagem e os conflitos que a implicam. É o controle do processo de aprendizagem a partir de um ponto de vista social. Portanto, a versão **política** de autonomia é entendida em termos do controle do conteúdo e do processo da aprendizagem a partir de um ponto de vista social.

Dos oito acadêmicos entrevistados, dois entendem que a pesquisa pode ajudar o professor a ser mais autônomo. A autonomia a que se referem está mais relacionada à versão técnica do que psicológica ou política, pois se prende às estratégias para desenvolver o conteúdo.

Os acadêmicos compreendem que as práticas de ensino e de pesquisa devem estar inter-relacionadas quando se almeja que a escola oportunize ao aluno construir conhecimentos. Há uma forte convicção de que o ensino baseado na transmissão de conteúdo não atende às necessidades do processo de aprendizagem dos alunos da educação básica. Durante o estágio, os acadêmicos disseram ter encontrado alunos com pouca disposição para atender a aulas expositivas, o que os levou a considerar a pesquisa como uma forma de poder inovar o ensino.

A relação entre a teoria e a prática surge na fala das professoras entrevistadas quando estas tentam explicar que a pesquisa pode favorecer a

relação entre teoria e prática. Segundo Vásquez (2007), a teoria e a prática são elementos que constituem a práxis: são diferentes, mas indissociáveis. A relação entre teoria e prática constitui-se num processo dialético, pois a teoria depende da prática e esta se funda na teoria.

Por sua vez, os acadêmicos deixam transparecer uma dicotomia entre teoria e prática. Ao separar a teoria e a prática, simplificam seu significado e o aproximam ao pragmatismo²⁶ ou mesmo ao senso-comum do que é a prática, acabando por dissolver o teórico no útil. Essa visão está fundamentada numa concepção tradicional que estabelecia o saber como sendo existente apenas do lado da teoria acadêmica, sendo a prática percebida como saber menor, fruto de crenças e do senso comum. Assim, o saber produzido por pesquisadores está separado e distante da prática em que deve ser aplicado. (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, os documentos institucionais também não esclarecem a relação entre teoria e prática; ao contrário, parecem reafirmar uma independência, ao definir as diretrizes/ referenciais de forma fragmentada, quando os conteúdos teóricos são elencados prioritariamente. A falta de objetivação do pensamento institucional pode conduzir ao pragmatismo, tão justificável pela ideologia capitalista, segundo a qual a ciência responde à produção tecnológica, sobretudo se for considerado que

a produção não só determina a ciência, como esta se integra na própria produção, como sua potência espiritual, ou como uma força produtiva direta. Desse modo, a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente (VÁSQUEZ, 2007, p. 249).

Parece que a articulação/fusão entre teoria e prática não é tão objetivada nas ciências humanas, quanto em outras ciências como, por exemplo, nas da área da saúde, das engenharias e da tecnologia. Embora haja entendimento de que a produção do conhecimento científico (por exemplo, a tecnologia de informação) produz as práticas sociais e transforma as relações humanas, a educação ainda é desvinculada de uma concepção científica,

²⁶ Pragmatismo é uma doutrina filosófica que apregoa que o conhecimento deve estar vinculado a necessidades práticas, deduzindo que “a verdade se reduz ao útil” (VÁSQUEZ, 2007, p. 241)

mantendo, portanto, a separação entre teoria e prática. Para Gatti (2009), os cursos de licenciatura não apontam objetivamente que profissional pretendem formar, além de deixar pouco evidente o significado da relação entre teoria e prática, apontando mais a teoria como preparação para a prática. A superação dessa dicotomia exige uma definição clara do que é teoria e prática, no sentido de compreender que a prática é transformadora da realidade.

A prática do professor não é um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas de produção de saberes específicos oriundos dessa prática, os quais são integrados pelos conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos de formação.

4.3.2 Formação do professor aluno para a pesquisa

Os participantes desta investigação entendem o ensino da pesquisa como forma de construir o conhecimento, de relacionar teoria e prática e de analisar criticamente a realidade. Embora essas três formas apareçam mais nas falas dos professores, o significado atribuído ao ensino da pesquisa enquanto potencial didático está de acordo com o estabelecido por André (1997b, p. 20), “como metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem; como uma mediação entre teoria e prática pedagógica, e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente”.

A relação teoria e prática é materializada na elaboração e aplicação do projeto de ensino desenvolvido durante o estágio. Esse parece ser o entendimento tanto das professoras como dos acadêmicos, embora, para os últimos, a teoria ainda esteja desvinculada da prática, pois não parecem perceber que há uma teoria (ou mais) que embasa a prática do professor.

André (1997b, 2006b) relata quais os procedimentos necessários para ensinar a pesquisar, exemplificados em duas experiências, sendo uma delas

com alunos de graduação e outra com alunos de pós-graduação. A sequência didática, vivenciada por André, pode ser assim descrita:

- 1º Apresentação da proposta
- 2º Leitura e discussão de textos sobre a temática escolhida
- 3º Leitura e análise das características do gênero textual científico
- 4º Identificação de um problema ou questão
- 5º Definição dos objetivos, sujeitos e cenário da pesquisa
- 6º Ampliação do repertório para fundamentação teórico- metodológica
- 7º Definição dos procedimentos e técnicas de coleta de dados
- 8º Elaboração e teste dos instrumentos de pesquisa
- 9º Coleta dos dados
- 10º Organização e sistematização dos dados para análise
- 11º Análise dos dados
- 12º Elaboração do texto (relatório ou artigo) coletiva e/ou individual
- 13º Reescrita e revisão
- 14º Comunicação oral dos resultados

Parte dessa sequência didática pode ser encontrada nos planejamentos das professoras formadoras para a orientação do Estágio Curricular Supervisionado, já que o projeto é de ensino e se baseia em uma proposta de intervenção, como pode ser verificado:

- 1º Apresentação do Regulamento de Estágio
- 2º Seleção das turmas de Regência após observação de aulas
- 3º Delimitação do tema e elaboração da problematização com base na realidade observada
- 4º Leitura de textos para fundamentação teórica
- 5º Definição da metodologia de ensino e da técnica de coleta dos dados
- 6º Elaboração e entrega da 1ª versão do projeto de ensino

7º Reescrita do projeto de ensino e entrega da 2ª versão

8º Planejamento das aulas

9º Aplicação das aulas e coleta dos dados

10º Análise da prática pedagógica com base na proposta de intervenção

11º Elaboração da 1ª versão do Trabalho de Conclusão de Estágio

12º Reescrita da 2ª versão do Trabalho de Conclusão de Estágio

13º Comunicação oral em Seminário

Nas entrevistas, algumas sequências didáticas são mencionadas, especialmente aquelas que são consideradas as mais relevantes pelo entrevistado, conforme Tabela 3:

Tabela 3: Sequência didática mencionada

Sequência	Professor	Acadêmico	Nº Total
Leitura de textos e Ampliação do repertório	4	5	9
Identificação do problema	4	4	8
Reescrita e revisão	3	3	6
Definição do método	2	2	4

Fonte: Do autor.

Como se pode perceber, a mais mencionada é a busca de referencial teórico e metodológico tanto pelas professoras como pelos acadêmicos, assim como a problematização, a qual potencializa a relação teoria e prática. A reescrita surge como uma atividade importante, como forma de sistematizar as informações e consolidar o conhecimento novo. O método a ser utilizado nos projetos que são aplicados na regência é pouco mencionado pelos entrevistados e, quando feito, não é claramente definido ou descrito. Também nos planejamentos de ensino não há indicação do método, embora haja indicação de possíveis técnicas de coleta dos dados, como produção dos alunos, diário de bordo ou registro das aulas, questionário. Não parece haver explicitamente a indicação de método de investigação, embora haja indícios da realização de um projeto de investigação relacionado à prática docente dos acadêmicos.

Além da sequência didática, são mencionadas estratégias que ajudam a desenvolver a prática da pesquisa, como a orientação individual, o incentivo/estímulo/ motivação, a discussão coletiva, o trabalho em grupo, a instrução (explicação sistematizada), o elogio. Essas estratégias também são mencionadas por André (1997b, 2006b), à exceção da última, que só é mencionada por uma das professoras entrevistadas.

Tabela 4: Estratégias pedagógicas mencionadas

Estratégia	Professor	Acadêmico	Nº Total
Orientação individual	4	8	12
Incentivo	4	7	11
Discussão coletiva	3	3	6
Questionamento	2	4	6
Explicação sistematizada	1	4	5
Trabalho em grupo	1	3	4
Elogio	1	2	3

Fonte: Do autor.

A orientação individual e o incentivo são as estratégias mais mencionadas pelos entrevistados. A necessidade de orientar individualmente o estagiário caracteriza-se pela especificidade do trabalho a ser desenvolvido tanto no campo de estágio como na elaboração do projeto, considerando as experiências e o estilo de aprendizagem de cada um, além das peculiaridades de cada campo de estágio. Já o incentivo é uma estratégia não específica do

estágio, mas como ele é desenvolvido individualmente e fora da sala de aula, o acadêmico parece buscar no professor formador o apoio para restabelecer sua confiança e discutir suas inquietações e dúvidas.

Embora Signorini (2006, p. 9) tivesse como objetivo da pesquisa “propor estratégias de ensino em que a pesquisa possa ocupar lugar central na formação inicial do profissional da educação, na perspectiva do professor-pesquisador”, a pesquisadora descreve com acuidade a sequência didática utilizada por ela e que também foi relatada por André (1997b, 2006b). Porém, nos excertos, destacados por Signorini, das falas dos alunos não são mencionadas as estratégias utilizadas para desenvolver o projeto de pesquisa em uma determinada disciplina de um curso de Pedagogia. Os alunos fazem uma avaliação positiva da proposta de desenvolver projeto de pesquisa, apontando algumas fragilidades, como a dificuldade das leituras e a falta de tempo. Os resultados da pesquisa de Signorini (2006) reafirmam a importância de formar o professor pesquisador, especialmente, porque os alunos deixaram evidente que compreendem que saber fazer pesquisa pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional.

O como ensinar a pesquisar parece ser uma temática que merece maior atenção por parte dos professores formadores e pesquisadores da área da educação. Já há um consenso sobre o que fazer para formar o professor pesquisador, mas sobre como fazer ainda precisa ser mais investigado, especialmente, pelos próprios professores formadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, retomo a discussão dos resultados da análise para tecer alguns comentários interpretativos finais. À luz dos referenciais teórico-metodológicos, que orientaram esta pesquisa, o professor é entendido como produto e produtor da cultura escolar. Sua prática se constitui num movimento dialético de constante transformação de si mesmo e do outro (alunos, colegas e gestores), afetando o contexto social no qual está inserido.

Entendo a pesquisa como um recurso indispensável ao trabalho do professor, tanto sobre sua área específica como sobre sua prática pedagógica as quais, na maior parte das vezes, estão integradas. Como a pesquisa acadêmica, a pesquisa do professor precisa ser desenvolvida com rigor, garantindo o princípio da validade para a construção de novos conhecimentos sobre determinada questão. O desenvolvimento da pesquisa implica o uso de métodos específicos para que se possa ultrapassar o entendimento imediato de uma questão problematizadora, proporcionando um novo conhecimento à luz da teoria.

É nessa concepção de pesquisa que a formação do professor pesquisador deve ser embasada para proporcionar a construção de uma forma de pensar curiosa, sensível, observadora, reflexiva e analítica. Ou seja, pesquisar é ter atitude investigativa em relação aos objetos do campo disciplinar e da docência; é ter a capacidade de elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, levando à construção de um pensamento crítico e investigativo.

Ao conhecer a realidade, o professor pode agir de forma consciente e crítica para transformá-la. Ao transformar a realidade também se transforma, o que faz da pesquisa um instrumento que auxilia o professor a desenvolver sua autonomia política numa perspectiva emancipatória.

O interesse sobre a temática do professor pesquisador tem-se acentuado nas últimas décadas. Desde Stenhouse e Elliot (1975), muitos pesquisadores como Zeichner (1992, 1998), Cochran-Smith e Lytle (1999), Lüdke (2006) e André (2009) têm estudado e defendido a necessidade de a pesquisa fazer parte do trabalho do professor. A concordância com essa ideia significa contemplar a formação do professor pesquisador. Assim como Lüdke (2006), entendo que a proposta curricular dos cursos de licenciatura deva criar uma ambiência para investigação. Para que essa proposta se efetive, é necessária a adesão do professor formador. Mas, qual é a visão do professor formador sobre esta questão? O que ele entende por professor pesquisador? Como vê seu papel na formação desse perfil de professor?

Esses questionamentos suscitaram esta pesquisa, cujo objetivo foi compreender como o professor formador considera a formação do professor pesquisador. Portanto, foram entrevistadas quatro professoras formadoras que orientam o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Matemática, Letras, Geografia e História de uma universidade comunitária, além de dois acadêmicos do último ano dos referidos cursos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram considerados na sua dimensão individual e coletiva, que se constituem nas múltiplas relações sociais; para tanto, também foram analisados documentos institucionais que ajudaram a contextualizar e a interpretar as falas dos professores entrevistados.

Por essa razão, a escolha de um método de análise que considere a linguagem como elemento constitutivo do pensamento foi determinante, assim como o conceito de dialogismo, explicitado por Bakhtin (2002). Esses referenciais são encontrados na proposta da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough (2001).

A possibilidade de analisar as falas das professoras formadoras e dos acadêmicos, abordando os três níveis de análise (textual, discursiva e social) propostos por Fairclough (2001), levou a uma interpretação subsidiada na materialidade linguística e no significado semântico produzido em condições objetivas e impregnado pelo efeito ideológico e político do discurso.

A análise revelou os três principais aspectos com relação à formação do professor pesquisador, que serão aqui abordados: o que é pesquisa para as professoras formadoras participantes desta pesquisa, como essas professoras entendem a pesquisa na formação inicial e que estratégias dizem utilizar para formar o professor pesquisador.

Para as professoras formadoras, a pesquisa do professor é um produto que deve ter como foco a prática pedagógica, sendo a sala de aula o lócus da investigação. Elas reconhecem a importância tanto da pesquisa acadêmica quanto da pesquisa do professor, embora mencionem que há diferenças entre elas, o que deixam pouco claro. Ainda acentuaram que ambas as pesquisas, acadêmica e do professor, precisam garantir o rigor científico.

As professoras também sinalizam que a pesquisa do professor pode representar uma forma de atualização para o docente. Esse entendimento de pesquisa como atualização também é compartilhado pelos acadêmicos e é vista como sendo a mais necessária para o exercício do magistério. Essa atualização passa pela ideia do conteúdo específico, além das questões pedagógicas. Nesse aspecto, podem-se identificar os intertextos oriundos das disciplinas específicas nas falas dos entrevistados, quando tentam explicar o que entendem ser a pesquisa do professor. Ou seja, os referenciais teórico-metodológicos próprios da área (ou da disciplina) de atuação do professor formador significam o que é pesquisa e como deve ser desenvolvida.

Mas há como se pensar em um professor pesquisador sem vínculo a uma disciplina? Talvez isso ocorra para os cursos de pedagogia, que formam professores para os anos iniciais da educação básica e que têm sua matriz constituída no referencial da educação; já para os cursos de licenciatura, que focam as disciplinas específicas, a formação para a pesquisa está ligada à área do conhecimento específico, estando a forma de fazer e conceber pesquisa relacionada à disciplina que a graduação o habilitou a lecionar. Essa separação entre conhecimento específico e pedagógico pode estar na raiz da dificuldade de as professoras entrevistadas explicitarem o que é a pesquisa do professor.

Para essas professoras, não há dúvida de que a graduação é o espaço próprio para formar o professor pesquisador e salientam que todos os professores do curso devem ensinar a fazer pesquisa, investigando tanto problemáticas relacionadas à área específica quanto à área pedagógicas. Mas como envolver os demais professores do curso a assumir o compromisso de ensinar o acadêmico a pesquisar, se há diferentes formas de entender a pesquisa e a formação para a pesquisa? O pouco interesse de muitos professores dos cursos em desenvolver pesquisa relacionada às questões pedagógicas, mencionado pelas entrevistadas, pode ser entendido como uma resposta silenciosa dos professores formadores para a não compreensão do que é ou de como ensinar a fazer pesquisa.

Para que haja um avanço na proposta de formação do professor pesquisador, é necessário que se invista na concretização de um currículo com essa prerrogativa, o que representa a decisão política institucional e do colegiado do curso para efetivar a proposta.

No discurso dos entrevistados, tanto das professoras formadoras quanto dos alunos, há indicação clara de que a pesquisa pode representar o instrumento que auxilie o professor a conquistar autonomia. Essa autonomia ainda é considerada no nível mais técnico e individual, não como forma de conquistar a autonomia política e emancipatória. A pesquisa pode ajudar o professor a ser menos sujeito à manipulação das políticas advindas do discurso hegemônico que representa a vontade do grupo que detem o poder. Nessa perspectiva, a autonomia que o professor vai conquistando representa a constituição de alguém menos alienado e mais crítico em relação a si e aos outros, de tal maneira que possa questionar as condições impostas pelo sistema e buscar novas formas de desenvolver-se profissionalmente.

A garantia institucional de que a formação do professor pesquisador aconteça nos cursos de licenciatura é visualizada na proposta de estágio, que é identificado como o momento propício para a elaboração de um projeto de pesquisa a ser aplicado durante a regência. As professoras e os acadêmicos reafirmam essa indicação constante nos documentos institucionais, vendo essa fase como a oportunidade de aprender a realizar uma pesquisa. Porém, as

professoras formadoras declararam que só poucos projetos podem ser considerados como pesquisa; a maioria são relatos ou descrições das práticas de regência. Todavia, as professoras defendem a elaboração de um projeto de pesquisa para orientar a regência, justificando que é neste momento que todos os acadêmicos têm a oportunidade de desenvolver um modelo mental de investigação, considerando as questões da prática docente.

Para desenvolver esse modelo, é descrita uma sequência didática no Planejamento de Ensino e Aprendizagem que, conforme já analisado, se aproxima da proposta de André (1997b, 2006b). As etapas da sequência didática são semelhantes às exigidas para qualquer projeto de pesquisa, o que, para as professoras, pode garantir a construção do modelo mental e consequentemente, ajudar a formar o professor pesquisador.

A proposta de estágio dos cursos investigados pressupõe uma abordagem investigativa por parte do acadêmico estagiário, pois ele precisa elaborar um projeto para desenvolver a regência, norteado por uma pergunta investigativa, que será respondida após as aulas ministradas. Os planos de aula devem estar em consonância com o projeto; o conteúdo e as atividades a serem desenvolvidas durante o período de regência devem possibilitar a reflexão e a análise da prática com vistas a responder à pergunta investigativa. As técnicas de coleta de dados adotadas são os registros das observações do próprio acadêmico estagiário, a produção dos alunos no campo de estágio e a opinião deles, considerando os pressupostos teóricos indicados no projeto de pesquisa.

Há uma clara preocupação com a qualidade do texto escrito. O domínio do gênero acadêmico é garantido pela possibilidade de os acadêmicos apresentarem uma segunda versão dos textos que compõem o Trabalho de Conclusão de Estágio. A reescrita é uma etapa bem definida que ajuda o acadêmico a desenvolver o modelo mental pretendido - professor pesquisador.

Todavia, os Planejamentos não fazem referência a métodos de pesquisa ou a técnicas que poderão ser utilizadas, nem são indicadas obras ou artigos sobre pesquisa em educação. A leitura de artigos científicos sobre pesquisas

relacionadas à prática docente é imprescindível para formar o professor pesquisador, assim como a leitura de textos que abordem os métodos de pesquisa mais utilizados no campo da educação. Por exemplo, a leitura e a discussão de textos sobre pesquisa-ação poderiam ajudar o aluno a compreender o princípio da investigação com que pretende intervir em uma dada realidade.

Além da sequência didática utilizada para desenvolver o projeto de pesquisa, as professoras formadoras entrevistadas apontaram algumas estratégias utilizadas com o propósito de favorecer a formação do professor pesquisador: orientação individual, incentivo, discussão coletiva, trabalho em grupo, questionamento e instrução (explicação sistematizada).

A orientação individual, segundo as formadoras, é a estratégia mais efetiva para ajudar a formar o professor pesquisador. Essa estratégia é utilizada com os alunos de iniciação científica e dos cursos de mestrado e doutorado. Parece que o “modelo pedagógico” utilizado na orientação para pesquisa é replicado com os acadêmicos da graduação, na elaboração do projeto de pesquisa a ser aplicado na regência. A própria experiência do professor formador com esse tipo de estratégia, quando do seu mestrado ou doutorado, parece indicar sua escolha, já que os professores participantes desta pesquisa são, no mínimo, mestres e têm orientado alunos de iniciação científica.

Nessa mesma perspectiva, pode ser entendida a escolha do incentivo como estratégia fundamental para formar o professor pesquisador. A pesquisa ainda é um trabalho individual e solitário, embora haja tentativas interessantes, em cursos de mestrado e doutorado, de propor momentos de discussão coletiva dos projetos dos alunos, o que ocorre especialmente nos grupos de pesquisa. Talvez essa possa ser uma estratégia de formar o pesquisador na graduação, considerando que foi mencionada pelas professoras entrevistadas, nomeada como discussão coletiva ou trabalho em grupo.

O questionamento foi outra estratégia indicada pelas professoras como forma de ajudar o acadêmico a elaborar o projeto e analisar os dados. Esta

estratégia parece corresponder ao objetivo que as professoras deixaram transparecer de formar o professor pesquisador, no que se refere a construir um modelo mental para que o professor saiba fazer perguntas e passe a ser mais crítico em relação a sua prática e às questões impostas pelos diversos níveis de decisão: federal, estadual, municipal e escolar.

A instrução ou explicação sistematizada é a estratégia que garante o cumprimento das etapas e foi vista, tanto pelas professoras como pelos acadêmicos, como a estratégia que auxilia na elaboração do projeto. Essa estratégia tem sua referência na aula expositiva, sendo muito utilizada nos diferentes níveis de ensino. Para os professores formadores, seu uso é restrito, pois tem como objetivo fornecer informações gerais aos alunos.

Embora apenas as duas primeiras estratégias tivessem sido ressaltadas pelas quatro professoras durante a entrevista, verifiquei que as demais são indicadas no Planejamento de Ensino Aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado, portanto também são utilizadas. A não explicitação de todas as estratégias pode ser interpretada como possível dificuldade de acesso consciente às atividades de ensino e de aprendizagem ao se transformar em práticas rotineiras, situadas no plano da não-consciência (saber implícito). Embora se apoiem em princípios, crenças e conceitos elaborados durante sua formação, não são expressas por constituírem conhecimentos tácitos adquiridos por meio da experiência, no exercício da docência.

Na proposta para desenvolver o estágio está alicerçada na elaboração de um projeto que orienta a regência do estagiário, a teoria é entendida como fundante do projeto, ao mesmo tempo em que será retomada para ajudar o acadêmico estagiário a analisar sua prática. Assim, a articulação entre teoria e prática é apontada pelas professoras formadoras como princípio para a formação do futuro professor, todavia os documentos institucionais não fazem referência clara ao papel da teoria e da prática na formação do acadêmico. Os acadêmicos entrevistados reconhecem a importância da teoria e da prática, entendendo-as, porém, de forma dicotômica, ao apontar que a teoria deve ser compreendida para ser aplicada nas aulas de regência. O fato de as professoras deixarem transparecer nos depoimentos que a teoria e a prática

constituem uma unidade - em toda prática há uma teoria e a prática pode ser teorizada - não garantiu que os acadêmicos também tivessem a mesma concepção. Para estes, há uma clara separação entre teoria e prática, sendo a sala de aula o lugar onde a teoria deve ser aplicada. Talvez a forma como os demais professores dos cursos de licenciatura desenvolvam as disciplinas leve implicitamente a essa concepção.

O pressuposto que orientou esta investigação de que a forma como o professor formador entende e ensina a fazer pesquisa é afetada pela voz institucional da mesma forma que sua voz afeta as concepções do professor em formação inicial, de certa maneira pode ser confirmado nas falas dos entrevistados, assim como nos planos de ensino aprendizagem elaborados pelos professores formadores.

O conceito de intertextualidade ajudou a compreender por que a fala das professoras traz fragmentos textuais oriundos de diferentes formações discursivas e a explicar a contradição nas falas de alguns entrevistados. Nessa linha de pensamento, deve-se considerar que a contradição, inerente ao discurso do sujeito, pode ser entendido como um movimento de mudança, pois ao mesmo tempo em que as professoras formadoras sinalizam, na fala, a relação entre teoria e prática, não a deixam evidente nos seus planejamentos de ensino aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado, e os alunos mantêm a concepção de que a teoria deve preceder a prática.

Tanto as professoras entrevistadas quanto os acadêmicos acenaram que a pesquisa deve ser uma atividade do professor de qualquer nível de ensino, defendendo que a pesquisa deve ser ensinada na graduação. As professoras entrevistadas concordaram que a pesquisa do professor pode qualificar o trabalho do professor, especialmente ao entender que ele aprende a ser professor, construindo os conhecimentos necessários à profissão, os quais são adquiridos tanto na universidade quanto na escola, mas acreditam ser difícil formar o professor pesquisador e não parecem ter clareza de como fazê-lo, o que me leva a ponderar que a própria formação do professor formador deve ser repensada, objetivando a formação do professor pesquisador. A instituição formadora precisa ter uma política de formação

continuada para seu corpo docente, uma proposta que tenha como base o trabalho em equipe, sustentada por um conhecimento teórico-metodológico que leve a refletir e a pesquisar sobre como e por que formar o professor pesquisador.

Também a criação de grupos de pesquisa constituídos por professores formadores, acadêmicos e professores da educação básica poderia ajudar a construir coletivamente uma concepção de professor pesquisador e de como formar esse profissional. A possibilidade de desenvolver projetos de pesquisa em parceria entre a universidade e a escola é mencionada em alguns documentos institucionais como no Projeto Pedagógico Institucional e nas Diretrizes para a Licenciatura, porém não aparece nos Projetos de Curso, o que pode justificar o seu silenciamento na maioria das falas das professoras. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), a participação de professores da educação básica em comunidades ou redes de investigação pode ser uma forma de ajudá-los a efetivar projetos de pesquisa, construindo conhecimento e aprendendo a desenvolver sua profissão. A criação de comunidades de investigação ajudaria também o professor formador a aprender como formar para a pesquisa e para a docência de forma integrada.

Assim, formar o professor pesquisador é, sobretudo, desenvolver uma postura investigativa que, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 289), “[...] fornece um tipo de alicerce no ambiente mutável das culturas de reforma escolar e de agendas políticas concorrentes”²⁷, imprescindível para o desenvolvimento do professor como profissional autônomo, crítico e transformador de si e do mundo.

²⁷ Texto original em inglês “[...] an inquiry stance provides a kind of grounding within the changing cultures of school reform and competing political agendas” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p.289).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRÉ, Marli E. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. In. *Cad. CEDES*. Vol.18, n.43, 1997(a), pp. 46- 57. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-3262199700020000>. Acesso em: 11 out. 2010.

_____. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In. ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.) *Alternativas do ensino da didática*. Campinas/SP: papirus, 1997(b), pp. 19- 36.

_____. *Pesquisa, formação e prática docente*. In. ANDRÉ, Marli. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006 (a), p.55-69.

_____. *Ensinar a pesquisar... Como e para quê?* In: ENDIPE. Recife: 2006 (b), pp. 221-234.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. BH: Autêntica, v.01,n. 01, ago/dez. 2009. Disponível em <<http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 20 fev.2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. SP: Hucitec, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. SP: Martins Fontes, 2003.

BAUMANN, Z. *Modernidade líquida*. RJ: Jorge Zahar, 2002.

BENSON, Phil. The philosophy and politics of learner autonomy. In. BENSON, P. e VOLLER, P. (eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a Psicologia atual. In. *Revista de la Unión Latinoamericana de Psicología*. 2004. Disponível em <www.psicolatina.org/Uno>. Acesso em: 8 out. 2010.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

COCHRAN-SMITH, Marilyn e LYTTLE, L. Susan. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In. *Sage Journals online - Review of Research in Education*. January 1999. Disponível em <<http://rre.sagepub.com/content/24/1/249.full.pdf+html>>. Acesso em: 12 julho 2011.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath, 1933. Disponível em: <<http://openlibrary.org/search?q=How+We+Think%3A+A+Restatement+of+the+Relation+of+Reflective+Thinking+to+the+Educative+Process>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

DILLON, J. T. *Questioning and teaching: a manual of practice*. Nova York: Teachers College Press, 1988.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a constituição de modelos críticos de formação docente. *In*. DINIZ PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *In*. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, vol.39, n. 137, maio/ag. 2009, pp. 351- 365.

ENS, Romilda. *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia*. Tese de Doutorado. SP: PUC/SP, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.

_____. *Discurso e mudança social*. Trad. Isabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. (1971) 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. O sujeito e o poder. *In*. DREYFUS, H. ; RABINOV, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. RJ: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *Arqueologia do saber*. (1972) Petrópolis: Vozes, 1972.

GARCIA, M. C. A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*. NOVOA, A. (ed.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas. *In. Revista brasileira de formação de professores*. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio de 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *In. Educação e sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ab. 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIBANEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. *In. Pimenta, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *In. Educação & Sociedade*. Campinas: Unicamp, vol. 22, nº 74, abril 2001, p 77 – 96.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In. ANDRÉ, Marli. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006, p.27-54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LÜDKE, Menga e CRUZ, Gisele. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *In. Cadernos de pesquisa*. São Paulo, vol.35 n.125., maio/ago. 2005.

LÜDKE, M. e BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *In. Educação e sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89. set/dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de abril 2010.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In: Curso de Psicologia Geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NERI DE SOUZA, F. e MOREIRA, A. Perfis de questionamento em contexto de aprendizagem online. *In: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. n.12, jul. - dez. 2010, pp. 15- 25. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=12765&clave_busqueda=2010> Acesso em: 7 jan. 2012.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROYH, D. (orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MIRANDA, Marília G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. *In: ANDRÉ, Marli. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006, p.129-143.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro. *A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (1983) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Tania. *Professor Reflexivo e uma nova (?) cultura docente: uma análise a partir dos anos 90*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2005.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. SP: Cultrix, 1974.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto/ Portugal: Rés, 2001.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERVIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. Conselho Universitário. *Projeto Pedagógico Institucional*. UNIVILLE: Joinville, 2008.

UNIVERVIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Diretrizes dos Cursos de formação de professores*. UNIVILLE: Joinville, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENTORIM, Silvana. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: de 1994-2000*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1934) *A construção do pensamento e da linguagem*. Traduz. por Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

_____. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GIRALDDI, C.M.G.; FIORENTINI,D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado dasletras, 1998.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *In. Educação e Sociedade*. Vol. 29, n. 103 . Campinas: Unicamp, maio/ago. 2008. p. 535-554. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 09 maio 2011.