

CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS EM PESQUISA DE LICENCIANDOS EM
CONCLUSÃO DE CURSO
Rita Buzzi **Rausch** – FURB

RESUMO:

A literatura sobre formação de professores admite a importância da pesquisa. As diretrizes nacionais apontam que o licenciando deverá desenvolver postura de pesquisador. Com base nessa diretriz, investigou-se: quais são as concepções e experiências de pesquisa de licenciandos em conclusão de curso? O objetivo foi conhecer concepções e experiências de pesquisa promovidas nas licenciaturas e sua repercussão na atuação docente. Foi aplicado um questionário a 119 acadêmicos concluintes de dez licenciaturas. Os resultados sinalizam que as concepções de pesquisa variam e vão desde uma concepção mais acadêmica a um entendimento calcado simplesmente em atividades de leitura e atualização. Dos participantes, 102 mencionaram ter produzido pesquisa na graduação. No estágio e no TCC a pesquisa foi mais praticada. Dos 47 acadêmicos docentes, 38 consideram-se professores pesquisadores. Avançar para uma concepção de pesquisa como investigação sistemática que requer métodos científicos e entendimento de professor pesquisador como aquele que investiga seus problemas docentes sistematicamente mostraram-se desafios à formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura. Pesquisa. Professor-pesquisador.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da universidade brasileira, parece-nos de que a pesquisa foi considerada importante e inserida com maior ênfase nos cursos de bacharelado, compreendendo-se de que nas licenciaturas esta atividade não faria muito sentido, já que se defendeu por muito tempo de que ao professor cabia um ensino meramente técnico. No Brasil, muitos profissionais concluem sua licenciatura sem nunca ter vivenciado ou participado de um processo de pesquisa. Nesse sentido questiona-se: como o professor se tornará professor-pesquisador se durante sua formação inicial não aprendeu a pesquisar?

Isto não significa dizer de que a formação inicial deva dar conta de todo o complexo processo de ensinar. Sabemos que a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que é por meio de um processo ativo e contínuo de reflexividade sobre a prática que ocorrerá o processo de formação permanente dos professores, entretanto defendemos que a formação inicial exerce um papel importantíssimo na constituição do futuro professor, pois, os conhecimentos adquiridos nessa formação servirão de base para iniciar o exercício do magistério. Conforme Estrela (2002), a formação inicial é o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada em que confluem problemáticas de teor político, filosófico, histórico, científico e técnico.

No Brasil, de uma maneira geral, só recentemente as políticas públicas voltadas à formação inicial de professores têm dado uma atenção mais específica à pesquisa. Destacamos a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação que defende a pesquisa como elemento essencial na formação do profissional da educação. Ressalta a importância de uma postura reflexiva docente; o domínio de procedimentos de investigação científica pelo professor; a sistematização de informações; a análise de dados; o levantamento de hipóteses e verificação, no qual deverá produzir e socializar conhecimentos pedagógicos.

Coerente com tais diretrizes, algumas instituições de Educação Superior vêm incentivando a participação dos licenciandos em atividades de pesquisa, adaptando o currículo da formação inicial de professores, incluindo, além de metodologias investigativas nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, atividades diretamente voltadas à Pesquisa. A Universidade Regional de Blumenau – FURB, em sua política das licenciaturas, destaca que o professor em formação, dentre outros princípios, deverá desenvolver uma postura de pesquisador estabelecendo como um dos objetivos dos cursos de licenciatura: formar um professor que reflita a sua prática profissional por meio da atitude investigativa (FURB, 2003). Com base no perfil do professor em formação da FURB e no movimento de flexibilização curricular instituído, buscou-se investigar nesta pesquisa: • Quais concepções e experiências de pesquisa são destacadas pelos acadêmicos concluintes dos cursos de licenciatura? Os licenciandos concluintes, que já atuam na docência, consideram-se professores-pesquisadores? Caso afirmativo, quais indicadores destacam na sua atuação docente que evidencia tal perspectiva?

O objetivo geral desta pesquisa voltou-se, portanto, a conhecer as concepções e experiências voltadas à pesquisa nos cursos de formação inicial de professores e suas repercussões na atuação docente dos acadêmicos. Como objetivos específicos, traçamos: identificar as concepções de pesquisa dos acadêmicos concluintes dos cursos de licenciatura da FURB; mapear as atividades de pesquisa realizadas pelos licenciandos em seus diferentes cursos de graduação; verificar se os licenciandos que atuam na docência se consideram professores-pesquisadores e analisar o que fazem em sua atuação docente para se caracterizarem como tal.

2 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL E NA ATUAÇÃO DOCENTE

A ideia da importância da pesquisa na formação e no trabalho do professor não é recente. Stenhouse (1975) deflagrou na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador e como profissional. Ele foi o defensor da pesquisa no dia a dia do trabalho do professor. Segundo este autor, todos os professores deveriam fazer da sala de aula, o seu próprio laboratório, a fim de realizar práticas variadas para avaliar o aprendizado do aluno. Ele incentivava o professor a utilizar a pesquisa como um elemento didático, pois a única maneira de construir o conhecimento, segundo ele, era por meio da investigação. Afirmava que esta era uma possibilidade de o professor escutar o aluno e o aluno escutar o professor.

Schön (1983) também reforçou a pesquisa ao apresentar a proposta de profissional reflexivo. Este autor foi um dos maiores críticos do modelo tecnicista, e suas ideias apontavam para os limites de uma formação voltada à reprodução, discutindo a substituição deste modelo por outro, que capacite o profissional a refletir criticamente sobre as suas ações. Conforme Lüdke (2000), a partir da proposta de Schön acerca do *reflexive practitioner*, surgiu a ideia de pesquisa como parte do trabalho do professor, e do próprio professor como pesquisador. Daí a crítica ao processo de formação de professores principalmente quanto à dicotomia teoria e prática e à distância entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos docentes no dia-a-dia de sua profissão.

Os australianos Carr e Kemmis (1988), alicerçados em uma teoria crítica, defendem a investigação-ação no trabalho do professor no sentido emancipatório. Fundamentados em Stenhouse e buscando superar a limitação dos professores que têm reduzida sua autonomia

profissional, propuseram que os próprios professores construíssem coletivamente uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica e da investigação sobre seu próprio trabalho.

Uma ciência social crítica será aquela que, para além da crítica, alcance uma práxis crítica; isto é, uma forma de prática na qual o “esclarecimento” dos atores se dá diretamente em ação social transformadora. Isso requer a integração da teoria com a prática como momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, esclarecimento e luta política levada a cabo por grupos que têm como objetivo sua própria emancipação (CARR e KEMMIS, 1988, p.144).

Portanto, para esses autores, isso pode ocorrer na formação inicial do professor com a supressão da divisão entre estudos educacionais, que se baseiam nos fundamentos da educação e, os estudos profissionais, que se centralizam nas metodologias de ensino e na prática docente, substituindo-se por um currículo que privilegie o esforço comum entre professor e acadêmicos em examinar problemas, buscar soluções e submetê-las a comprovação prática. Assim, o formador de professores, que não tiver bem claro o foco da reflexão e da investigação e evitar, no cotidiano, exercícios de observação, análise e reflexão da docência, pouco estará contribuindo com a mudança almejada. A pesquisa constitui-se no elemento articulador das relações entre teoria e prática numa visão dialética e a pesquisa-ação é o tipo de pesquisa que pode favorecer esse processo no desenvolvimento profissional do professor, principalmente pelas características básicas que a identificam: emancipação, participação, cooperação e crítica.

Um outro autor que defende consideravelmente a pesquisa na formação inicial de professores é o norte-americano Zeichner (1993). Segundo ele, é fundamental desenvolver no acadêmico licenciando atitudes que lhe permitam ser um educador que reconhece a importância de sua profissão na sociedade. É preciso entender os professores como produtores de conhecimento, em vez de vê-los, simplesmente, como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido pelos outros.

Para Imbernón (1994), a formação inicial do professor deveria capacitá-lo à profissão em toda a sua complexidade e flexibilidade. Para tanto, faz-se necessário, segundo o autor, estabelecer uma formação que proporcione conhecimentos e promova atitudes que valorizem a necessidade de atualização permanente, frente às mudanças da realidade. Os professores precisam estar preparados para entender as transformações que vão surgindo e serem receptivos e abertos a concepções pluralistas. É preciso, para isso, que os formadores introduzam na formação inicial uma metodologia permeada pela investigação.

Deveriam proporcionar condições aos futuros docentes de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade de ensinar e de inovar (IMBERNÓN, 1994, p.50).

Entretanto, um estudo recente de Tardif e Zourhlal (2005), feito com acadêmicos concluintes de cursos de formação inicial de professores, em Quebec, mostra que apenas a metade dos alunos/professores passou por um curso de iniciação à pesquisa durante sua formação e menos de 20% participaram de um projeto de pesquisa. Concluem que a formação para a pesquisa durante a graduação ainda é parcial e se referem muitas vezes a atividades passivas, como a leitura e participação em congressos.

No Brasil, os debates sobre a qualidade da formação de professores acentuaram-se a partir da década de 80. Os cursos das licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns de educação (CANDAU, 1987). No rol das discussões destacava-se a necessidade de construir uma política de formação que seria capaz de superar, dentre outros aspectos, a dicotomia teoria/prática, ensino/pesquisa, conhecimento específico/conhecimento pedagógico. Essas discussões apontavam, de forma recorrente, o distanciamento existente entre a formação oferecida pela academia e a realidade profissional.

Historicamente, em se tratando da pesquisa na formação de professores, vem se delineando um debate acadêmico que a valoriza, principalmente a partir da década de 80, entendendo-a como componente necessário à sua formação, considerando-a como parte integrante do trabalho do professor e que, conforme André (2001) cresceu significativamente na década de 90. Vários pesquisadores brasileiros, desde então, em seus estudos e pesquisas, vêm destacando a importância de ampliar e qualificar as atividades de pesquisa na formação de professores.

Fiorentini (2004) salienta que o futuro professor que se envolve em projetos investigativos pode ser visto como principal protagonista de seu próprio movimento histórico de vir a ser professor, cuja formação profissional começa antes de seu ingresso na licenciatura, pois, enquanto estudante da escola básica vivenciou modos de produzir a prática educativa, e continuará a desenvolver-se após concluí-la, tendo a própria prática como campo de reflexão e de produção de conhecimentos.

Lüdke (2001, 2004) tem sido também uma das defensoras da pesquisa na formação de professores.

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto na qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter (LÜDKE, 2001, p. 51).

Dentre outras, queremos destacar uma pesquisa recente desta pesquisadora, publicada em 2004, que realizou com seus orientandos da PUC/Rio. Eles investigaram aproximadamente 50 formadores de professores, de diversas licenciaturas, em duas universidades do Rio de Janeiro. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os formadores de professores entrevistados confirmaram a importância do lugar da pesquisa na formação e no trabalho do professor seja ela aproximada do modelo dominante na universidade, ou procurando formas mais ligadas às necessidades e problemas vividos pelos docentes da educação básica. Cabe destacar, entretanto, que os formadores investigados apontaram as bolsas de iniciação científica ainda como fator principal para o desenvolvimento da pesquisa do futuro professor. Tal pesquisadora salienta que encontramos-nos em uma encruzilhada fértil. De um lado, o reconhecimento de que a pesquisa é importante para o professor, e de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura às formas de pesquisar necessárias para a busca de soluções aos seus problemas.

Já na formação inicial, a universidade precisa assumir o seu papel de provocar seus acadêmicos a produzirem conhecimentos, tomando como partida o papel educativo da pesquisa, já que ela pode contribuir com o desenvolvimento de professores autônomos e emancipados.

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 ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias (ANDRÉ, 2006, p. 221).

A pesquisa na formação inicial de professores pode contribuir para que eles possam formar imagens e conceitos sobre sua profissão, além de aprenderem a problematizar e

investigar sua própria prática. Conforme André (2006) é o momento em que se deve oferecer ao futuro professor uma bagagem científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal sólida, capacitando-o a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente, com a flexibilidade e o rigor que sua tarefa exige. O uso de metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática é uma alternativa para a formação desse profissional que se deseja.

Dessa forma, o desenvolvimento, nas licenciaturas, de atividades que tenham como base a pesquisa, pode favorecer a formação de um professor reflexivo, pois o futuro docente começa a desenvolver atitudes de questionar, de investigar, de analisar o contexto escolar e social, assim como os procedimentos pedagógicos que realiza, apresentando sugestões e soluções ao problema em estudo e a sua própria atuação docente. A pesquisa passa a ser constitutiva do trabalho do professor e sua prática contribui para uma formação mais crítica e questionadora, tanto frente ao conhecimento que aplica, como em relação à produção de novos conhecimentos.

Em síntese, a literatura educacional analisada acerca do tema menciona como primeiro aspecto a ser discutido na formação inicial, a preocupação em formar professores autônomos e produtores de conhecimento, capazes de superar os problemas que enfrentam no dia-a-dia da profissão. Para conseguir tal objetivo é necessário direcionar o trabalho com vistas à formação do professor reflexivo, utilizando-se do questionamento, do diálogo, da pesquisa na sua prática cotidiana.

3 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa realizada possui uma abordagem qualitativa e atende as cinco características destacadas por Bogdan e Biklen (1994): a) tem como fonte direta de dados o ambiente natural; b) é descritiva; c) seus investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; d) seus investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e) o seu significado é de importância vital.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram os acadêmicos em fase de conclusão de curso dos cursos de licenciatura da FURB. Destacamos que a FURB oferecia, no momento da coleta, dez cursos de licenciatura com turmas em fase de conclusão: Artes- Música; Artes

Visuais; Artes- Teatro; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; História; Letras; Matemática; Pedagogia e Química.

Apresentamos um quadro a seguir que destaca a quantidade de alunos participantes da pesquisa por licenciatura:

Licenciatura	Quantidade de alunos concluintes matriculados	Quantidade de alunos participantes
Artes: música	15	15
Artes: Visuais	13	10
Artes: Teatro	5	5
Ciências biológicas	14	11
Ciências Sociais	4	3
História	16	16
Letras	17	14
Matemática	11	11
Pedagogia	25	24
Química	17	10
Total	137	119

Quadro 1 – Quantidade de alunos matriculados e alunos participantes da pesquisa.
Fonte: Questionário aplicado em sala de aula (2009)

Como instrumento de coleta de dados, aplicamos um questionário presencialmente em sala, solicitando um espaço para aplicação junto aos coordenadores e professores atuantes com cada turma de alunos, em dias e horários em que eles estavam na universidade. Cabe destacar que como o questionário foi aplicado em sala, os alunos que faltaram no dia da aplicação não participaram da pesquisa. Dos alunos presentes no momento da aplicação, somente um acadêmico do Curso de Artes Visuais não aceitou participar da pesquisa, decisão esta respeitada pelas pesquisadoras.

De posse dos questionários preenchidos, procedemos a análise de conteúdo. Esta técnica de análise de dados, segundo Bardin (1975), compreende procedimentos especiais uma vez que deve ser adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, sendo desta forma, reinventada a cada momento, o que não significa improvisação, mas sim, adequação das técnicas no sentido de adaptá-las a cada situação. Assim, não tivemos um caminho rígido a seguir, mas um conjunto de vias possíveis para a revelação do sentido do conteúdo coletado junto aos acadêmicos.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 CONCEPÇÕES DE PESQUISA DOS LICENCIANDOS

Inicialmente, queremos salientar que tivemos dificuldades ao buscar na literatura, como ponto de partida, um conceito de pesquisa na área de formação e atuação docente. Essa realidade evidencia que embora a pesquisa seja cada vez mais reconhecida como atividade fundamental na formação e na atuação do professor, gera polêmicas quanto ao seu significado e uso. Muitas definições carregam demasiadamente o peso da rigorosidade acadêmica, outras, porém, estão amplas, abertas e permissivas demais. Isso pode ser resultado de o termo pesquisa ter sido banalizado até mesmo por alguns professores, em que, dado um tema, encaminham seus alunos à biblioteca para copiar o que existe na literatura, considerando estarem realizando pesquisa. Tal atividade pode até contribuir com a curiosidade do aluno, entretanto não pode representar o conceito de pesquisa, aquela que surge como fruto da indagação e que busca, por meio de atividades sistemáticas, a profundidade de um determinado objeto da realidade, decidindo-se por uma orientação teórico-metodológica, a qual determinará os pressupostos epistemológicos e ontológicos do pesquisador.

Dentre os nossos achados, encontramos uma obra intitulada “Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador”, organizada por Moreira e Caleffe (2006), que menciona uma definição de pesquisa para o professor pesquisador, que coadunamos, que supõe uma investigação sistemática, crítica e autocrítica com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento. É caracterizada por um conjunto de princípios e orientações metodológicas e está sujeita à avaliação em termos de critérios de validade, confiabilidade e representatividade. Salientam também que

a pesquisa é sistemática porque a coleta e a análise de dados são sustentadas por uma razão ou uma teoria. Ela é crítica porque os dados coletados devem estar submetidos a um exame cuidadoso pelo pesquisador com o propósito de assegurar que sejam precisos e que representem o que se pretende. Ela é autocrítica porque se espera que os pesquisadores usem a autocrítica nas decisões que tomam sobre a investigação. Da mesma forma, espera-se que também sejam críticos de seus métodos de coletar, analisar e apresentar os dados (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 18).

Lüdke *et al* já destacaram que em seus estudos têm “constatado uma variedade de acepções sobre pesquisa, desde uma definição muito calcada sobre o figurino acadêmico, até definições bem livres e criativas, seguindo preferências individuais.” (2009, p.15). Esta constatação foi evidenciada também nas respostas dos licenciandos em fase de conclusão de curso sujeitos desta pesquisa. Para alguns alunos:

“Pesquisa se trata de uma série de procedimentos metodológicos, definidos pela linha de interesse do pesquisado, a fim de encontrar o conhecimento solucionador de dúvidas ou de problematizações de determinados temas”.(HISTÓRIA, SETEMBRO, 2009).

“Pesquisa é um processo sistemático de construção de conhecimento que tem como meta gerar novos conhecimentos” (MATEMÁTICA, SETEMBRO, 2009).

“Pesquisa é uma investigação científica sobre determinado tema realizada por meio de um método com o objetivo de produzir conhecimentos úteis à sociedade” (PEDAGOGIA, AGOSTO, 2009)

Para a maioria dos licenciandos participantes da pesquisa, entretanto, pesquisa é:

“A busca de conhecimento e formação além da sala de aula. Como educadores precisamos diariamente nos atualizar de tudo e não ter apenas o limite da graduação”(ARTES-MÚSICA, AGOSTO, 2009).

“Buscar saber mais sobre algo” (LETRAS, AGOSTO, 2009)

“Procurar coisas na internet e ler livros” (ARTES VISUAIS, SETEMBRO, 2009)

“Buscar sobre o tema a ser estudado. Conhecer o que se está estudando”. (QUÍMICA, OUTUBRO, 2009)

Nas primeiras definições apresentadas, percebemos um entendimento de que pesquisa é um processo sistemático que se dá por meio do uso de métodos científicos visando à produção de conhecimentos úteis à sociedade. Já nas definições posteriores parece que há o entendimento amplo de pesquisa, entendida muitas vezes, simplesmente, como uma leitura, um acesso à internet, uma atualização constante. Claro que a leitura e a internet devem fazer parte da pesquisa, e devem ser consideradas como procedimentos importantes, entretanto são apenas etapas da pesquisa. Pesquisa é muito mais que isto.

4.2 A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS NA GRADUAÇÃO

A importância de o professor vivenciar experiências com pesquisas na sua formação reside na possibilidade de compreensão de que a prática pode interrogar e atualizar a teoria. A prática sinaliza questões e a teoria contribui na compreensão dessas questões, a interpretá-las e a propor alternativas de superação. Além disso, a teoria também pode ter o mesmo

papel: interrogar, atualizar, interpretar e contribuir com ideias de solução para os dilemas e problemas cotidianos.

Quando os licenciandos foram questionados se consideravam importante a atividade de pesquisa na formação inicial do professor, praticamente todos afirmaram que sim. Dentre as justificativas destacaram: o aprimoramento da leitura e da escrita; o conhecimento de diferentes fontes de informação; a construção de novos conhecimentos; a atualização constante; a mudança acelerada do conhecimento; o crescimento profissional; a preparação para o trabalho; a segurança do quê e como ensinar; o conhecimento do campo de atuação; a formação de professores pesquisadores; a formação de alunos pesquisadores; a relação teoria-prática; a visão crítica da realidade, a necessidade de lidar com a incerteza; a troca de ideias; o desenvolvimento da autonomia necessária à profissão. Ressaltamos que somente um acadêmico mencionou que a pesquisa não é importante ao professor, pois “é muita teoria e o professor precisa de prática” (ARTES VISUAIS, AGOSTO, 2009).

Quando os licenciandos foram questionados se eles realizaram ou estavam realizando pesquisas em seu curso de graduação, percebemos que a maioria afirmou ter realizado conforme quadro a seguir:

Curso de Licenciatura	Realizou pesquisa na graduação	Não realizou pesquisa na graduação
Artes: Música	14	1
Artes: Visuais	9	1
Artes: Teatro	5	0
Ciências biológicas	10	1
Ciências sociais	2	1
História	14	2
Letras	12	2
Matemática	4	7
Pedagogia	24	0
Química	8	2
Total	102	17

Quadro 2 – Quantidade de alunos que realizaram ou não pesquisa na graduação.
Fonte: Questionário aplicado em sala de aula (2009)

O quadro dois nos traz certa satisfação, por perceber que a maioria dos licenciandos afirma ter realizado pesquisa em sua formação inicial. No curso de Matemática, porém, prevaleceu acadêmicos que não realizaram nenhuma pesquisa.

Quando os licenciandos foram questionados sobre quais atividades no curso possibilitaram a realização de pesquisas, mencionaram:

Licenciatura	Estágio	TCC	IC	Outros
--------------	---------	-----	----	--------

Artes: Música	12	0	1	4
Artes: Visuais	9	1	1	2
Artes: Teatro	5	0	0	3
Ciências biológicas	4	2	7	2
Ciências Sociais	1	1	0	0
História	3	13	0	1
Letras	11	1	2	7
Matemática	1	0	3	0
Pedagogia	23	24	1	3
Química	5	2	3	2
Total	74	44	18	24

Quadro 3 – Atividades em que os acadêmicos realizaram pesquisa na graduação.

Fonte: Questionário aplicado em sala de aula (2009)

Cabe destacar que nesta questão, alguns alunos destacaram realizar pesquisas em mais de uma atividade. No estágio e no TCC, por exemplo, como ficou bem evidenciado no curso de Pedagogia. No quesito outros, destacaram-se principalmente pesquisas feitas em outras disciplinas que integravam as matrizes curriculares dos cursos.

Merece destaque, em nossa análise, a pesquisa como uma alternativa de realização do estágio dos licenciandos e a Iniciação Científica como uma atividade a ser ampliada nos cursos de licenciatura. No curso de Ciências Biológicas, os dados mostraram que esta prática está mais consolidada, contribuindo com a formação de um número maior de licenciandos.

4.3 PROFESSORES PESQUISADORES

Uma das questões do questionário voltou-se a investigar se os licenciandos que atuam na docência consideram-se professores pesquisadores. O quadro a seguir mostra que dos 119 alunos participantes da pesquisa, 47 licenciandos já atuavam na profissão antes mesmo de concluir o curso de licenciatura.

Licenciaturas	Ed. Infantil	E F séries iniciais	E F séries finais	Ensino médio	outras áreas	Não trabalha
Artes: Música			11		6	2
Artes: Visuais			4		6	
Artes: Teatro			2		2	1
Ciênc biológicas			1		6	2
Ciênc. Sociais					3	
História			3		11	2
Letras			1	6	4	3

Matemática			1		8	1
Pedagogia	13	1			4	
Química		1		3	3	3
Total	13	2	23	9	53	14

Quadro 2 - Atuação profissional dos estudantes de licenciatura

Fonte: Questionário aplicado em sala de aula (2009)

O tempo de experiência dos licenciandos no magistério varia de meses a quatro anos no máximo. Como a maioria dos cursos de licenciaturas da instituição investigada tem duração de quatro anos, isto evidencia que alguns acadêmicos começaram a atuar logo no início do curso de graduação e não antes disso.

Quando questionados se consideravam ser professores pesquisadores, dos 47 que já eram professores, 38 licenciandos afirmaram que sim, oito que não e um às vezes. Dos oito acadêmicos que afirmaram não se considerarem professores pesquisadores, cinco acadêmicos pertencem ao mesmo campo de atuação - música. Dentre as justificativas apresentadas destacaram: não costumam se aprofundar em algo específico quando procuram saber sobre algum assunto; o campo em que trabalham não oferece oportunidades para pesquisar; não sentem vontade de pesquisar; o trabalho não exige uma visão mais profunda da realidade escolar; raros os momentos que vão procurar materiais publicados para o planejamento das aulas.

Um único acadêmico mencionou que se considera pesquisador “às vezes sim e às vezes não. [...] Na verdade é complicado trabalhar o dia todo, estudar à noite e ainda ser pesquisador. Não temos tempo.” (PEDAGOGIA, AGOSTO, 2009)

Os 38 acadêmicos que se consideram professores pesquisadores apresentaram como indicadores de sua atuação docente: pesquisar em livros e internet; mostrar temas atualizados aos alunos; possibilitar que os alunos realizem pesquisas em sala; analisar a sua prática pedagógica; uso de diferentes audiovisuais em sala; planejar constantemente suas aulas; participar de formação continuada; buscar fundamentação teórica dos conteúdos ensinados e do trabalho docente; pesquisar junto aos alunos; buscar respostas às dúvidas do dia-a-dia da profissão; uso da biblioteca; uso de artigos científicos e dados estatísticos em sala; dialogar com fontes históricas. incentivar os alunos para que busquem respostas à perguntas que visam provocar a reflexão crítica; entender e conversar com os alunos, despertar o interesse do aluno. Percebemos que os indicadores destacados pelos licenciandos se relacionaram à concepção de pesquisa que possuem. Respostas como a da acadêmica a seguir foram comuns: “sou

professora pesquisadora pelo fato de sempre estar lendo, procurando aprofundar os assuntos que já tenho conhecimento e outros que não conheço; sempre renovando a didática, pensando como posso fazer para transferir os conhecimentos, analisando a própria prática”. (ARTES-TEATRO, AGOSTO, 2009).

Cabe, aqui, refletirmos acerca dos conceitos de professor-pesquisador e de pesquisador-professor. Professor pesquisador, termo este que surgiu em decorrência dos estudos de Stenhouse e Schön, busca caracterizar o professor engajado na prática de forma crítica e reflexiva. Pereira (1999) salienta que alguns pesquisadores preferem a denominação de “professor investigador de sua própria prática”, sendo esse o profissional que indaga constantemente sobre o seu ofício docente e que desenvolve, em relação a ele, uma atitude permanente de estranhamento, no esforço de desnaturalizar processos instituídos. Pesquisador professor, conforme André (1998) é aquele que investiga uma problemática na qual está inserida a prática do docente.

Fica evidente, portanto, uma diferença entre os dois tipos de pesquisadores aqui caracterizados. O professor-pesquisador tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos, e o que o impulsiona à investigação é o desenvolvimento de uma atuação pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos. O pesquisador-professor, quase sempre, tem objetivos mais a longo prazo e, muitas vezes, possibilidade de distanciamento para uma reflexão mais ampla, e compromisso mais acentuado com a produção do conhecimento. Essa diferença apresentada não pretende hierarquizar os profissionais, atribuindo mais valor a uma ou outra forma de pesquisar, mas, tão somente de reconhecer que há diferenças sim nos objetivos perseguidos, e conseqüentemente, nos fins atingidos. Entretanto, compreendemos que a experiência do acadêmico em um determinado tipo de pesquisa corrobora a outra.

Isto não significa, entretanto, considerar que professor-pesquisador é simplesmente aquele que reflete sua prática, que lê, que usa internet ou obras científicas em sala de aula. Conforme destaca Lüdke et al (2009), o entusiasmo despertado pelas ideias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de entender professor reflexivo e professor pesquisador como sendo a mesma coisa. Entretanto, é preciso entender que são processos distintos. Não há dúvidas acerca da necessidade de um profissional reflexivo na educação, entretanto, nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja verdadeira. A reflexividade do professor pode se dar de diferentes maneiras, e a pesquisa é uma delas. Entretanto, a pesquisa

exige uma produção sistemática por meio de métodos apropriados que produzem conhecimentos.

Para Fiorentini (2004), é difícil precisar quando um professor reflexivo passa a se configurar investigativo. Segundo ele, existe uma fronteira fluida ou nebulosa entre prática reflexiva e prática investigativa e tende diferenciá-las pelo modo como interrogam a prática, como buscam respostas a essas interrogações e as socializam, incorporando-as criticamente à prática profissional. Para ele, na formação inicial de professores, podemos considerar pesquisa quando:

este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática; for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) que traga novas compreensões sobre a prática (FIORENTINI, 2004, p.249).

Assim, conforme este autor, toda a prática investigativa pressupõe e realiza-se mediante um processo altamente reflexivo dos que realizam a pesquisa. Afirma, assim, que toda a pesquisa é uma forma especial de reflexão, mas nem toda reflexão é necessariamente pesquisa e que a pesquisa e a reflexão são, na verdade, duas práticas distintas, complementares e essenciais no processo de formação docente. A investigação centra-se numa questão específica da prática, visando um estudo mais profundo e consistente e a reflexão busca estabelecer relações entre conhecimentos, prática pedagógica e o contexto social, político e cultural, contemplando uma visão de totalidade da prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa sinalizam que as concepções de pesquisa dos licenciandos variam muito e vão desde uma aceção mais acadêmica a um entendimento bem simples calcada em atividades de leitura e ou atualização. Dos 119 licenciandos participantes, 102 mencionaram ter produzido pesquisa na graduação. As atividades de estágio e o trabalho de conclusão de curso se sobressaíram como atividades que mais oportunizaram a realização de pesquisas no curso. Evidenciamos, também, que a atividade de iniciação científica precisa ganhar um espaço maior nos cursos de licenciatura de maneira geral. Dos 47 acadêmicos que atuam na docência, 38 consideram-se professores pesquisadores, destacando como indicadores na sua atuação docente, principalmente, consultar livros e internet; trabalhar temas atualizados

com os alunos; analisar a sua prática pedagógica; planejar suas aulas, participar de formação continuada etc. Percebemos que tais indicadores se relacionaram com as aceções de pesquisa dos licenciandos. Avançar para uma concepção de pesquisa como uma investigação sistemática crítica e autocrítica que requer métodos apropriados visando o avanço do conhecimento e um entendimento de professor pesquisador como aquele que investiga seus problemas do cotidiano docente visando o desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos mostrou-se um grande desafio a ser refletido na formação e atuação dos licenciandos sujeitos da pesquisa.

Na nossa instituição, os resultados apontaram que a pesquisa já faz parte da maioria dos cursos de formação inicial de professores, embora em alguns casos, de maneira menos sistematizada. Analisar essas diferenças, e principalmente, a concepção e prática de pesquisa dos acadêmicos concluintes foi fundamental para verificarmos até que ponto estamos formando professores para atuarem no complexo contexto atual da profissão. O que desejamos, em última instância, é superar em nossas escolas a premência pela repetição como método para ensinar crianças e jovens. E os dados nos mostraram que há muito a ser feito neste sentido.

Compreendemos que se no contexto acadêmico, no que se refere à formação do professor, a pesquisa, muitas vezes, é incipiente, muito menos ela ocorre na Educação Básica de maneira satisfatória. Entendemos que qualificar a formação do professor acerca da pesquisa na graduação é uma das possibilidades de termos mais professores-pesquisadores na Educação Básica. Diante dos resultados, novos questionamentos invadem nosso pensamento: Como é desenvolvida a pesquisa na formação inicial de professores diante da diversidade de concepções de pesquisa manifestadas pelos acadêmicos? Ela efetivamente contribui com uma atuação docente mais investigativa, crítica, autocrítica e autônoma?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, **ENDIPE**, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1975.

BOGDAN, C.R., BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. 2001.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. Lisboa: Universidade de Lisboa. **Revista de Educação**, vol XI, nº 1, 2002.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

FURB. **Política das licenciaturas**. Blumenau, 2003.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nova cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (Org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, M.[et al] **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

LÜDKE, Menga (Org) et al. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, L. G; CALEFFE, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. São Paulo: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, v. 35. nº 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

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

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

