



## **A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UM DIFERENCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Marja Leão Braccini – UNISINOS

CAPES/PROEX

### **Resumo:**

Este estudo busca compreender como e se os alunos de Cursos de Licenciaturas, que vivenciaram a experiência de atuarem como Bolsistas de Iniciação Científica, reconhecem que essa condição repercute na sua posterior docência na Educação Básica. Utiliza-se os princípios da pesquisa qualitativa incluindo a realização de entrevistas semi-estruturadas com seis professores, egressos de Cursos de Licenciatura, que atuaram, também, como Bolsistas de IC, bem como os docentes universitários que foram seus orientadores. Os dados foram organizados em duas grandes dimensões: Iniciação Científica e Saberes da pesquisa e os saberes da docência. A revisão de literatura e os achados a partir da análise dos depoimentos dos interlocutores ajudam a compreender que a pesquisa como componente da formação docente não pode ser vista de forma isolada, estando na dependência das condições objetivas do trabalho docente. Entretanto ao considerarmos a Iniciação Científica como uma experiência significativa na formação dos licenciandos, percebe-se que esta condição repercute nos saberes da docência, contribuindo para qualificação do ensino e do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Iniciação científica. Pesquisa e ensino. Formação de Professores.

As tendências contemporâneas para formação docente parecem nos indicar uma diversidade de abordagens sobre o tema; mas é recorrente a aceitação da pesquisa como parte da formação para uma boa prática docente. Compreender se (e em que sentido) a Iniciação Científica faz parte destes espaços que qualificam a formação de professores parece ser interessante.

Este estudo buscou investigar a contribuição (*ou não!*) da Iniciação à pesquisa, como componente da formação inicial, e seus impactos na docência. Para tanto escutamos egressos dos programas de Bolsas de Iniciação Científica – BIC - para perceber como eles ressignificam esta experiência no exercício da docência e os saberes a partir daí produzidos. Também ouvimos os professores orientadores dos bolsistas sobre esta questão. Esta pesquisa foi realizada como requisito parcial ao título de Mestre em Educação em uma Universidade privada no sul no Brasil.

Partindo experiência da autora, percebemos o quanto os saberes produzidos enquanto iniciante à pesquisa foram significativos para o exercício da docência. A participação

enquanto BIC possibilitou uma maior reflexão sobre a educação contemporânea, o papel do professor e a importância da formação continuada e reflexão constante sobre a prática.

Porém os projetos/programas de bolsas de Iniciação Científica têm como objetivo principal a inserção (desde a graduação) em pesquisas científicas para encaminhar o graduando aos cursos de mestrado e doutorado, formando pesquisadores (CNPq, 2010). A docência não é um foco prioritário dos programas de IC.

De certa forma, poder-se-ia pensar que o licenciando deveria estar fazendo estágios na sua área e não usar seu tempo para Bolsa de Iniciação à Pesquisa, pois essa poderia retirar dele a possibilidade de adentrar mais no seu curso e de ter experiências docentes antes da conclusão da formação inicial.

Numa observação a partir do senso comum, pode-se crer que o bolsista é aquele que somente carrega os livros dos pesquisadores, lava tubos de ensaio, faz transcrições, etc. Poderiam estas atividades ou estes espaços ser significativas para construção de saberes docentes? A iniciação em pesquisa científica estaria auxiliando aos licenciandos a construir saberes docentes?

Rodrigues (2010, p. 88), em pesquisa realizada com professores em início de carreira, destacou, a partir da contribuição dos seus interlocutores, a Iniciação Científica como uma etapa importante na formação e espaço de construção de saberes docentes. Os entrevistados “comentam que ter sido Bolsista de Iniciação Científica foi um diferencial na formação e conseqüentemente um importante aspecto para construção dos seus saberes docentes”. Esta afirmativa encontrou eco em outras experiências, mas não com indicadores mais sistematizados que pudessem produzir uma visão mais abrangente do tema. Esta condição estimulou um aprofundamento da questão, percebendo a valorização que alguns autores já vinham fazendo a respeito.

A importância da pesquisa através dos Programas de Iniciação Científica foi destacada por Calazans como um espaço de formação docente, porque a

Inserção de alunos de graduação nos grupos mais estruturados de pesquisa, vinculados a programas de pós-graduação, e que tratem o ensino, a pesquisa e a extensão de modo indissociável, tem se constituído em uma das possibilidades de formação de docentes para escola básica imbuídos de um espírito investigativo, imprescindível às necessidades que se impõem a uma educação de qualidade. (CALAZANS, 2002, p.138)

Para a autora a participação enquanto BIC possibilita ao futuro professor o exercício do espírito investigativo que na escola pode refletir-se em ações voltadas para melhoria da qualidade da educação.

Esteban e Zaccur (2002, p. 21) trazem as seguintes reflexões sobre a importância da relação teoria-prática na formação inicial

É fundamental [...] que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe.

As autoras falam que o curso de formação inicial precisa fazer o movimento de diálogo entre a teoria e a prática e que este movimento precisa ser realizado na formação inicial como um espaço formativo. A própria prática docente, como estágio supervisionado ou atividade profissional efetiva, pode ser espaço de questionamentos para o professor pensar ou ainda pesquisar sua prática ao mesmo tempo em que estuda as teorias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (Parecer 009/CNE/CP/ 2001 e Resolução 01/CNE/CP/2002) trazem um conjunto de competências necessárias a formação inicial docente. Dentre estas competências destacaríamos: “competência referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (PRC, 009/CNE/CP/2001). Neste recorte do parecer podemos identificar que a proposta é de inserir a pesquisa como meio de atualização do professor.

As diretrizes destacam, ainda, a importância da realização de pesquisas ao longo do curso como meio de reflexão/busca de compreensão dos desafios apresentados devido a complexidade do trabalho docente.

[...] o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

[...] para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. (PRC, 009/CNE/ CP/2001).

A pesquisa somente como fonte de atualização do professor é perigosa pois reduz o docente a um executor do que outros pensaram. Induz que alguns pensam, pesquisam e os professores se apropriam e executam o pesquisado e pensado, muitas vezes sem reflexão.

Freire (1996, p.29) diz que “não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa”. Para o autor a atitude investigativa faz parte do trabalho docente, que envolve um movimento constante de investigar em um processo formativo

enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Para este autor a pesquisa não pode ser separada das “atribuições” do professor na contemporaneidade. Através dela o professor melhor compreende e qualifica o ensino. Para Enriconi (2008, p.81) a pesquisa pode ser realizada pelo professor para “melhor compreender, viver e avaliar seu ensino”. A autora destaca que o professor não precisa somente aguardar resultados de pesquisas de outros, pode ele mesmo estudar e analisar seu cotidiano.

Já Galiuzzi (2003, p.56) diz que a inserção à pesquisa favorece o desenvolvimento de outras habilidades necessárias ao trabalho docente. A autora diz que os professores que pesquisam estarão

mais acostumados a dialogar com seus pares, a buscar interlocutores teóricos capazes de responder aos questionamentos que faz sobre sua atuação em sala de aula, a argumentar, participar na construção da proposta pedagógica da escola.

A pesquisa pode ser identificada como fonte de atualização do professor seja do docente em exercício ou durante a sua formação. Freire (1996) alerta para que o professor não seja apenas um consumidor de pesquisas, mas que ele mesmo tenha uma leitura crítica sobre os temas em questão.

A prática cotidiana traz consigo desafios e alegrias que auxiliam o professor a construir a forma de trabalho para/com cada grupo de alunos e alunas. Auxilia a ressignificar os saberes da formação inicial e de outros espaços formativos (formais ou não) para a prática que o professor desenvolve.

Ser professor é estar em constante movimento e construção. Iniciativas de diferentes naturezas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor.

Neste contexto de complexidade não podemos mais afirmar que somente esta ou outra experiência *nos forma* enquanto docentes. É preciso problematizar/refletir sobre os diferentes espaços de formação e saberes necessários nos distintos espaços de ensino. Compreendemos que os saberes docentes são construídos em múltiplos tempos e espaços (TARDIF, 2002) e ressignificados conforme o contexto e individualidades dos sujeitos.

A “experiência por si só não é formadora” (NÓVOA, 2001, s/p), mas também não podemos centrar a formação docente somente na formação continuada e inicial. É fundamental que as experiências vivenciadas pelos docentes sejam questionadas e refletidas. Também se faz necessário refletir sobre os diferentes espaços onde ocorre a formação dos professores e as responsabilidades que envolvem esse processo formativo.

As experiências de trabalho e estágios que acontecem antes ou durante os cursos de formação inicial também são espaços de construção de saberes que podem ser valorizadas enquanto experiências durante o curso. Nestes espaços os alunos muitas vezes assumem turmas sozinhos e enfrentam todos os desafios de início de carreira.

A participação enquanto iniciante, ou auxiliar de pesquisa, nos Programas de Iniciação Científica, que têm visibilidade significativa nas universidades. Nestes programas os bolsistas se inserem na pesquisa do professor orientador, ou do Grupo de Pesquisa ou realizam uma pesquisa a parte com a orientação do professor.

Estes programas podem ser financiados pelo CNPq<sup>1</sup>, pelo órgão financiador de cada Estado ou ainda cotas de bolsas das próprias instituições de ensino. De maneira geral o objetivo destes programas é “despertar vocação científica” (CNPq, 2010, s/p). As atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação científica – BIC – envolvem a participação em eventos apresentando a pesquisa, escrita de artigos e aproximação do campo teórico e prático dos temas relacionados as pesquisas em que estão inseridos.

É importante destacar que estes programas ainda beneficiam um pequeno número de estudantes e se “operacionaliza como estratégia de financiamento seletivo de alunos” (FAPERGS, 2011, s/p).

Para Calazans (2002) estas iniciativas aproximam a graduação da pós-graduação e possibilitam uma formação diferenciada aos estudantes que tem esta oportunidade de participar de grupos de pesquisa.

São experiências que ocorrem antes ou durante o curso de formação inicial para docência e certamente, interferem nos saberes e conhecimentos para o exercício da docência.

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Muito provavelmente estes saberes serão ressignificados na atuação profissional em especial nos anos iniciais de suas práticas constituindo pilares de sua profissionalidade entendida como a profissão em ação. Bazzo (2006) utiliza esta compreensão na especificação do verbete sobre profissionalidade docente que consta na Enciclopédia da Pedagogia Universitária<sup>2</sup>, onde diz que o conceito de profissionalidade docente

é entendido como expressão da atuação dos professores na prática. [...] o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e a valores necessários ao exercício da profissão de professor. [...] é uma definição complexa que deve ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social, estando por isso em permanente elaboração. Precisa, pois, ser sempre entendida a partir de sua contextualização (BAZZO, 2006, p. 396).

Mesmo considerando que os atores desta pesquisa possuem poucos anos de experiência docente, compreendemos que eles já estão construindo a sua *docência, a sua forma de ser professor*. Certamente os contextos em que estão inseridos, as aprendizagens da formação inicial, da própria experiência docente e da experiência como bolsistas de iniciação científica foram (e ainda estão) fazendo parte da construção da sua profissionalidade. Que valores estes atores estão empregando na sua profissão? Como eles desenvolvem suas aulas? Qual é o significado da Iniciação Científica neste contexto? Qual valor ou princípio a IC teria agregado (ou não) na sua docência?

Para a obtenção dos dados neste estudo foram realizadas entrevistas com professores da educação básica que foram BIC em seus Cursos de Graduação. Utilizou-se um roteiro semi-estruturado para as entrevistas, a partir da compreensão qualitativa de pesquisa.

Minayo afirma que a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21).

Para adentrar no universo de significados dos sujeitos foi interessante ouvi-los, descrevendo e compreendendo seus depoimentos. Os dados serviram para compreender o que os respondentes pensam, como vêem e qual valor que atribuem às experiências formativas foco desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Vol 2. 2006.

O contexto também foi levado em conta tanto na coleta quanto na análise de dados, uma vez que

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Foram seis os sujeitos que participaram do estudo, todos egressos de cursos de Licenciatura e de BIC em uma Universidade Privada/Confessional localizada na Região Sul do país. Como já explicitado seus orientadores também foram ouvidos, totalizando doze entrevistas. As diretrizes que guiam a estrutura dos Cursos, as normas dos Programas de IC e o contexto onde estes alunos desenvolveram as pesquisas científicas durante o período de IC serviram de pano de fundo para o estudo, incluindo procedimentos de análise documental.

A entrevista pode ser caracterizada como um momento de compreensão de significados subjetivos que não poderiam ser coletados/compreendidos de forma quantitativa com instrumentos fechados. Ao contrário dos instrumentos fechados que requerem uma resposta única a entrevista “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e entrevistado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). É uma conversa, porém com objetivo claro e definido.

Realizamos, na primeira etapa da parte empírica da pesquisa, um mapeamento de possíveis sujeitos a partir dos seguintes critérios:

- egressos dos programas de iniciação científica em uma Universidade Privada do Sul do Brasil;
- formados em algum dos Cursos de Licenciaturas da Universidade;
- que tenham participado ao menos por um ano de programa de iniciação científica;
- que após a participação enquanto BIC tenham atuado enquanto docente da educação básica por pelo menos um ano, com o máximo de cinco anos de atuação.

Os professores pesquisadores orientadores destes bolsistas nos auxiliaram a compreender a inserção da pesquisa como um referente para a docência nos alunos de Licenciatura. A seleção destes professores orientadores esteve articulada com a dos egressos, em especial de áreas de conhecimento distintas.

A Iniciação Científica é componente extra-curricular da formação de professores. Um destaque feito pelos sujeitos entrevistados foi que a IC auxilia muito no desenvolvimento do aluno no curso de formação inicial. Quatro sujeitos apontaram como sendo a IC um diferencial na sua formação, trazendo conhecimentos novos, auxiliando, inclusive, na

compreensão dos conteúdos discutidos em aula. Uma orientadora apontou que os alunos de IC tem uma inserção diferenciada na sala de aula na forma como opinam, como se expressam e, inclusive, enquanto liderança perante o grupo. Uma BIC egressa disse que

fui uma aluna antes de entrar na IC e uma aluna depois, não só em questão de notas, de participação, eu entendia melhor, eu conseguia me dedicar mais, eu conseguia pensar e ver mas isso eu acho que realmente eu preciso estudar um pouco mais. Será que não tem uma outra maneira, uma outra sabe tu consegue ter uma visão um pouco mais ampla, porque antes eu tinha muito aquela visão de aluno do colégio mesmo, de que professora é quem sabe tudo... (Sujeito Word – BIC)

Duas BICs egressas relataram que durante a sua atuação enquanto docentes se sentiam mais seguras para construir planos e projetos embasados teoricamente, pois já tinham trabalhado com os temas na IC com uma exigência grande o que lhes passava confiança ao construírem agora nas suas escolas. Quando perguntado se a entrevistada Word havia aprendido algo na IC que agora lhe auxiliava na docência ela respondeu:

Eu sempre achei que não, porque eu não iria trabalhar com aquilo na sala da aula. Mas me auxiliaram muito, porque se eu preciso fazer um plano eu sei onde procurar, eu sei o que fazer, eu sei como organizar. Se tem que fazer um projeto para a escola, um projeto sobre sei lá... sobre o folclore, eu faço, porque eu sei fazer um projeto. Então assim, podia ser que o conteúdo específico não se trabalhe em ensino fundamental [...], mas na realidade, se tu olhar o método, está ali [...]. (Sujeito Word - BIC)

Mesmo que o tema varie, a metodologia de construção já foi apreendida na IC durante a formação inicial. Uma professora orientadora, da área de Biologia, também apontou esta aprendizagem como significativa para docência dos bolsistas.

Um BIC entrevistado afirmou que a experiência de IC o auxiliou a construir a sua identidade de professor pesquisador no sentido de Freire (1997) que fala da busca, descoberta e incompletude. Lembrou que depois de ter passado pela IC compreendeu que se forma constantemente. Cabe destacar que a sua área de pesquisa foi a Educação, onde a formação continuada, por muitas vezes, também é tema de pesquisa e discussões. Uma reflexão na mesma linha apresentou sua ex-orientadora, que opina que o aluno de IC sai da universidade com outra visão do que é ser docente; que não é aquele repetidor de conhecimentos, mas aquele que também pode construí-los inclusive com seus alunos.

Ainda nesta linha a professora entrevistada da área de História diz que estes alunos, talvez até inspirados na experiência dos seus orientadores, podem lançar-se a um processo de formação optando, inclusive, pela pós-graduação e desenvolvendo eles próprios seus projetos de pesquisa.

Dois professores orientadores apontaram que o conhecimento sobre próprio tema de pesquisa também é importante na atuação docente. O professor da Saúde Coletiva percebe que seus bolsistas podem utilizar exemplos de realidades e conhecimentos construídos através das pesquisas de campo que realizaram em hospitais, qualificando a prática docente e aproximando teoria e prática. A professora da área de Computação Aplicada ressalta que sua orientanda, que foi entrevistada nesta pesquisa, utiliza hoje com mais segurança os artigos tecnológicos como recurso didático nas suas aulas, por ter trabalhado com isto na pesquisa.

O trabalho em equipe foi uma das aprendizagens mais destacadas pelos orientadores e pelos BICs como uma aprendizagem importante no trabalho de pesquisa e também como algo que auxilia os ex-BICs na escola.

É bonito ver a eles, os seis, um escrevendo e os outros ao lado dando idéias para a escrita. A mestranda no computador e os seis ao redor dando idéias, isto é um trabalho de equipe. Aprender a fazer isto é um aprendizado importante para a docência. (Sujeito Livros – orientador)

Para Góes (2008, p. 84) em Freire o

trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou ‘educação como prática de liberdade.

Como cita Bruno (2000), “desprendimento com relação às próprias convicções, atenção para com as convicções do outro e interesse para aprimorar e ou alterar profundamente umas e outras, são exigências da organização que se pretende coletiva”. As reuniões, apresentações de trabalho e a própria dinâmica de pesquisa em grupo vai trabalhando a aceitação de críticas e sugestões no sentido de qualificar o trabalho que está sendo realizado. Para tal é importante a troca de experiências, e principalmente uma cooperação mutua, dividindo inclusive as responsabilidades pelo que “deu certo” e o que precisa melhorar. Neste sentido a experiência enquanto IC tem o indicativo de auxiliar os

então professores da escola básica que já passaram pela experiência de trabalho coletivo na pesquisa, durante a graduação de forma bem acentuada.

Connell (2010, p. 175) reforça que se os professores trabalham juntos, coletivamente, o bom resultado é da escola e não de um indivíduo isolado. Vai além, afirmando que

o bom ensino [...] é não apenas em grande medida, um trabalho coletivo: ele exige diversificação. Para funcionar bem, uma escola precisa de professores com uma gama variada de capacidades e maneiras de atuar. Dada a multiplicidade de alunos e de comunidades de onde provem, uma escola tem que ter em seu quadro de professores uma diversidade de etnias, origens sócio-econômicas, identidades de gênero e sexo, faixas etárias e níveis de experiências. (CONNELL, 2010, p. 175)

Para uma escola plural, como propõe Connell, é preciso professores abertos ao novo e especialmente abertos a questionar suas convicções, inovar. Voltamos a Bruno (2000) que diz que é preciso esta abertura que poderíamos compreender como responsabilidade com o coletivo, com o trabalho da escola e não somente com a minhas tarefas e atividades de professor.

Veiga também nos ajuda nessa compreensão.

Quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. (VEIGA, 1995, p 31)

Neste recorte da autora podemos perceber vários indicativos que também foram apontados por nossos entrevistados, tais como solidariedade, participação coletiva, etc. Na IC, como podemos ver na totalidade das experiências, estes são princípios instigados pelos professores orientadores e muito bem acolhidos pelos BICs.

Quando falamos do trabalho no interior da escola fica difícil não abordar o apoio pedagógico que é necessário para que este elo de cooperação e para que estes princípios de solidariedade não se percam em meio a tantas exigências do mundo da docência. Alonso (2006, p. 171) diz que os profissionais de apoio devem “oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo”. Quando compreendemos que a educação deve ser adequada a realidade dos alunos e deve ser

desenvolvida de forma coletiva, precisamos contar com uma equipe que favoreça um clima de tranquilidade, sem um sistema de hierarquia autoritário. Nóvoa (2007, p. 7) alerta que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior [...] Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto”. Mesmo que o apoio pedagógico possa fazer este elo e ser referência para o grupo neste sentido, é preciso que todos os profissionais assumam este compromisso com o coletivo.

Assim ocorrem as trocas de experiências entre docentes e demais funcionários e se estimula a escuta da realidade e reflexão coletiva sobre o trabalho realizado. Esta forma de trabalho em equipe resulta em um clima de companheirismo que gera satisfação profissional aos atores envolvidos.

### **Considerações finais**

É importante que o professor pesquise sua própria prática e não necessariamente busque pesquisas de outros para pensar sua prática. Este movimento, porém é recheado de desafios, iniciando pelas condições de trabalho dos professores que muitas vezes não oferece condições para que este movimento se efetive. Outro impasse trata da precariedade da formação para pesquisa nos cursos de formação inicial. Percebemos iniciativas ainda tímidas no cursos de licenciatura, porém a IC ainda continua sendo um diferencial na formação justamente do seu empenho nas atividades de pesquisa.

As aprendizagens apontadas pelos BICs foram várias, resguardando as áreas de conhecimento distintas e dinâmicas diferenciadas das pesquisas que desenvolvem. Em alguns casos é possível fazer relações da pesquisa que realizavam na IC, as aprendizagens que mais valorizaram e como isto impacta na docência. Em outros casos esta relação não é tão linear pois crê-se que os processos que cada um vivencia, a experiência que ressignificam e os demais espaços de construção de saberes que marcam suas trajetórias se constituem numa simbiose que resulta em sua formação.

Alguns professores apontam que fazer pesquisa é importante como princípio da dúvida e da intenção de construir com os alunos o conhecimento. A IC parece ter possibilitado um espaço de formação docente diferenciado para estes professores iniciantes, um espaço onde eles aprenderam uma forma de ensinar que se afasta da concepção dominante, na direção do ensinar com pesquisa.

Compreendemos que existem movimentos de reflexão sobre a prática por parte dos BIC egressos entrevistados, porém não podemos deixar de destacar que todos eles são

professores iniciantes e que ainda estão “testando” os melhores caminhos para sua atuação docente. Certamente estão mais envolvidos com as demandas de sua prática pedagógica do que com a sistematização de dados investigativos sobre ela. Mas percebemos, na maioria dos casos, uma “sementinha” de dúvida que parece que, na totalidade dos entrevistados, foi implantada pela formação em pesquisa durante a IC.

## Referências

- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, Naura S. Carapto (org.). *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- BAZZO, V. Profissionalidade docente. In: MOROSINI, Marília (org.) *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. v. 2. MEC/INEP/RIES, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 9 aprovado em 08 de maio de 2001* que institui Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 28/05/2010. [2001].
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002* que institui Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Disponível em <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 28/05/2010. [2002].
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O Trabalho Coletivo como Espaço de Formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et alli. *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. São Paulo: Loyola, 2000.
- CALAZANS, Julieta. (org) *Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CNPq. *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. Bolsas por quotas no país. Disponível em [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br) – acesso em 04/04/2010.
- CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010. p. 163-182.
- ENRICONI, Delcia. Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa. In: EGGERT, Edla. et.al (org) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 77-88.
- ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges (orgs.) *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FAPERGS/UNISINOS 2011-2012. *Edital de Inscrição ao Programa de Iniciação Científica FAPERGS/UNISINOS*. 2011.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 29 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GOÉS, Moacir. Coletivo (Verbete) *Dicionário Paulo Freire*. (v. 1) In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria C. S. (org.) *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- NÓVOA, António. *O professor pesquisador e reflexivo*. Disponível em <[http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm)>. Entrevista cedida em 13 set. 2001: Acesso em: 22 jan. 2009.
- NÓVOA, Antonio. O regresso dos Professores. In: *Conferência – Desenvolvimento profissional de professores para qualidade e para equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portugal, 27 e 28 Set. 2007.
- RODRIGUES, Heloiza. *O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_ *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995