



## **A PROPOSTA DO EDUCAR COM PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES**

Regiane Muller Freiberger – UEL

Neusi Aparecida Navas Berbel – UEL

### **RESUMO:**

Debates acerca de ações que integrem ensino e pesquisa, envolvendo alunos na produção de conhecimentos durante a sua formação profissional, têm sido cada vez mais constantes. Este estudo teve como objetivo: identificar, na literatura e em documentos formais, aspectos relevantes para a discussão do valor educativo da atividade de pesquisa realizada por alunos universitários, em especial os futuros professores. O estudo foi orientado pelas cinco etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, e o problema levantado foi: *Que contribuições as experiências com pesquisa realizadas por alunos dos cursos de licenciatura podem trazer para a sua formação profissional?*. Constatou-se que desafios da realização de pesquisa na graduação podem estar relacionados a uma tradição que historicamente não estava ligada à investigação científica em nossas universidades. Propõe-se o desenvolvimento de projetos integrados por meio do educar com pesquisa na formação de professores para aproximar o mundo da formação acadêmica da realidade de sala de aula, contribuindo para a sua atuação para a docência.

**Palavras-chave:** Educar com pesquisa; Formação de professores; Metodologia da Problematização.

Debates e estudos envolvendo temáticas a respeito da relação entre a pesquisa e formação de professores, da articulação entre pesquisa e ensino e da prática dos docentes e discentes no fazer científico vêm sendo cada vez mais disseminados. A literatura específica e até a legislação relativa à formação de professores passaram a admitir a importância da pesquisa na preparação e no trabalho do professor (LÜDKE, 2008) e, com isso, tem sido cada vez mais frequente a presença de atividades de pesquisa científica acadêmica nos cursos de licenciatura e de pós-graduação, nos quais ocorre a formação profissional do professor.

A pesquisa é considerada por autores como Demo (2005), Ens (2006), Osório (2007) entre outros, como a forma mais coerente de construção/reconstrução de conhecimento e também da cultura. As atividades de pesquisa, pelos seus princípios educativos, são consideradas alternativas valiosas que podem trazer muitos benefícios à formação do profissional da Educação

em uma sociedade democrática “que se propõe a formar cidadãos críticos, participativos, solidários, autônomos, responsáveis pela formação de homens e de mulheres e por sua autoformação” (ENS, 2006, p. 13).

Este trabalho é o relato parcial de uma investigação a respeito das contribuições das atividades de pesquisa realizadas por alunos de licenciatura para sua formação profissional, e tem como objetivo identificar, na literatura e em documentos formais, aspectos relevantes para a discussão do valor educativo da atividade de pesquisa realizada por alunos universitários, em especial os futuros professores.

Ao investigarmos as contribuições que a proposta do educar com pesquisa pode trazer para o futuro professor, levantamos também a problemática da pesquisa nas licenciaturas e de alguns desafios da formação profissional de professores pela pesquisa.

Apresentaremos a seguir a descrição da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez, pela qual optamos para orientar o desenvolvimento do estudo.

## **O CAMINHO PERCORRIDO...**

A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, assim denominada por Berbel (1995) é uma alternativa metodológica com potencial transformador e dialógico, que parte de uma parcela da realidade e retorna para ela, visando transformá-la em algum grau. Esta Metodologia possui cinco etapas e inclui um movimento que influi “na ação prática na realidade, intencionalmente, para interferir sobre ela, demonstrando uma relação de coerência entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o discurso e ação [...] (BERBEL, 1996, p. 11)”.

O trabalho inicia-se a partir da realidade, de um recorte da temática a ser considerada e, após um percurso dinâmico, retorna para essa mesma porção da realidade ao final da investigação.

A seguir, descreveremos os procedimentos adotados em cada etapa da Metodologia da Problematização.

### **1. Observação da realidade e definição do problema de estudo**

O Esquema do Arco, de Charles Maguerez, utilizado na Metodologia da Problematização, tem como primeira etapa a Observação da Realidade. Nesse momento, por meio de um olhar mais atento à realidade próxima, busca-se perceber aspectos interessantes, importantes, intrigantes, contrastantes e problemáticos, “a partir dos conhecimentos, idéias, crenças, valores já presentes no conjunto de experiências acumuladas” pelos participantes (BERBEL, 1995, p. 2).

Para a definição do problema que orientou toda a investigação, reunimos subsídios oriundos de diversas fontes por meio de consulta da literatura a respeito da temática, do tratamento de informações colhidas em documentos; e da análise de nossa própria experiência acadêmica relacionada à pesquisa.

Na literatura consultada, encontramos alguns trabalhos referentes à década de 1990, acerca dessa temática, que já apontavam a questão da relação entre pesquisa e ensino como uma associação problemática no Brasil. Loiola (1993), Vieira (1993) e Candau (1997) destacavam que a articulação entre pesquisa e ensino é uma questão complexa por conta da falta de tradição da pesquisa como prática cotidiana dos docentes e da falta de condições concretas de trabalho dos professores, o que acaba interferindo no grau de interesse e motivação pessoal. Essa questão também está de certa forma, ligada aos desafios e à problemática da formação de docentes nos cursos de licenciatura, sendo estes desafios alvos de discussão há várias décadas.

Mello (apud MÜLLER, 2007) afirma que para que o futuro professor possa relacionar teoria e prática no exercício da sua profissão, é necessário que, enquanto aluno, viva essa experiência durante o seu curso de formação. Porém, tal característica, segundo a autora, ainda não se encontra de forma significativa na maioria dos cursos de formação de professores, que estão sendo desenvolvidos atualmente.

Estudos mostram que no Brasil, tanto no ensino superior quanto na educação básica, ainda predomina um ensino instrucionista, em que o repasse de informações e conteúdos de ensino é predominante, não deixando muito espaço para o estudante desenvolver sua capacidade de reflexão crítica, o pensamento autônomo e o espírito científico e investigativo.

Em suas análises de documentos oficiais, Belloni (2005) e Brzezinski (2005), Severino (2002) e Demo (2001), afirmam que há pouca ênfase para a atividade de pesquisa nos espaços de formação de professores na Legislação vigente. Apontam para a necessidade de se repensar o espaço educativo da pesquisa e alertam para a necessidade de se ter o cuidado para que as

Instituições de Ensino Superior não sigam uma tendência voltada exclusivamente para o ensino, já que, segundo os autores, a função do professor não é *instrucionista*, mas sim, *educativa*.

O modelo de aulas baseado na mera transmissão de informações parece ser ainda uma forte tendência. Ao entrar para o programa de formação de professores, os alunos da graduação posicionam-se passivamente, uma vez que devem apenas concluir seus compromissos em tempo e passar nos exames e provas que exigem habilidades cognitivas, nem sempre de alto nível. Assim, quando são confrontados com a tarefa de aprender para tornarem-se pesquisadores e produtores de conhecimentos, deparam-se com o desafio cognitivo e epistemológico.

Ao recordar a respeito de nossa própria formação e atuação profissional, fizemos uma análise de nossas experiências acadêmicas, por meio da qual pudemos constatar que a pesquisa não foi atividade muito presente no processo de formação de futuros professores, do qual participamos. Por outro lado, constatamos que nas últimas décadas a pesquisa por alunos na graduação vem se tornando cada vez mais valorizada. Tomando como base a IES que elegemos para o nosso estudo, pudemos constatar que um dos elementos relacionados à pesquisa, como forma de estudo dos alunos, está relacionado à tendência, cada vez maior, de atividades de pesquisa expressa pela crescente participação de alunos de graduação em atividades de Iniciação Científica, e pelo aumento de solicitação de bolsas e verbas para projetos de ensino e pesquisa, envolvendo alunos da graduação. Além disso, notamos também que atualmente há um número maior de graduandos interessados em preparar-se para o ingresso em Programas de Mestrado e Doutorado, visto que o mercado de trabalho e as universidades têm exigido dos profissionais e dos docentes de diversas áreas, uma qualificação mais elevada, sendo a pós-graduação *stricto sensu* um dos principais caminhos para esta ascensão.

Isso nos faz pensar que possibilidades de formação por meio de metodologias investigativas, numa formação que contemple a articulação entre teoria e prática só seria possível se os cursos de formação estivessem, de fato, envolvendo sistematicamente os alunos em pesquisa. Porém, tal prática é ainda incipiente no ensino superior brasileiro, como também a literatura que parece ainda não contemplar um número expressivo de trabalhos que tratem especificamente do referido tema, a qual é voltada mais para métodos de pesquisa, seus pressupostos metodológicos, seus procedimentos, e bem menos a respeito da importância da pesquisa na formação das pessoas, ou seja, dos seus princípios educativos.

Considerando a necessidade de ampliar e evidenciar, na comunidade acadêmica e educacional, o conhecimento a respeito do valor da atividade de pesquisa no âmbito da formação do professor na licenciatura, definimos o seguinte problema para a continuidade do estudo: *Que contribuições as experiências com pesquisa realizadas por alunos dos cursos de licenciatura podem trazer para a sua formação profissional?*

Passamos então, na etapa seguinte, à definição dos pontos-chave do estudo a partir da reflexão acerca do problema.

## **2. Pontos-chave do estudo**

Esta segunda etapa da investigação inicia-se pela reflexão a respeito do problema, quando se busca fazer uma análise dos possíveis fatores relacionados ao mesmo, ou seja, daqueles aspectos que possuem maior proximidade com o problema, influenciando-o.

O pesquisador então elabora algumas hipóteses explicativas iniciais do problema eleito para o estudo e as respostas que surgem a partir dessa reflexão dão origem “à construção de uma série de aspectos que merecem respostas e por isso precisam ser investigados. São esses os pontos-chave, que constituirão a orientação para a continuidade da investigação que acontece com a teorização” (BERBEL, 2004, p. 4).

Dentre os três pontos-chave eleitos na investigação, selecionamos o ponto-chave relacionado ao objetivo que optamos para apresentar neste relato. Portanto, neste relato discorreremos a respeito do seguinte ponto-chave: *Pesquisa e formação de professores nas licenciaturas, a partir da literatura e de documentos formais.*

Com base nas representações, ideias e teorias já disponíveis acerca do problema e suas relações com o contexto, partimos para a próxima etapa, a da Teorização.

## **3. Teorização**

Nesta terceira etapa da investigação, a da Teorização, buscamos as respostas aos pontos-chave definidos na etapa anterior. Esta etapa caracteriza-se pela busca sistematizada de informações, com o auxílio de procedimentos e instrumentos utilizáveis em investigações científicas, objetivando fundamentar, teórica e empiricamente, cada um dos pontos-chave. Busca-

se, portanto, o máximo possível de informações e respostas a respeito do problema em estudo. “[...] Diferentes ângulos do problema são analisados a partir de informações colhidas em diferentes fontes, compondo assim a melhor forma possível de explicá-lo [...]”, justificando as definições apresentadas na próxima etapa, quando serão formuladas as hipóteses de solução para o problema (BERBEL, 1998, p. 18).

Visando buscar elementos para explicar o ponto-chave eleito para este relato, realizamos uma revisão bibliográfica acerca dos problemas e desafios da formação com pesquisa e das contribuições que a realização da atividade de pesquisa pode trazer aos alunos de graduação, especialmente aos de licenciatura (futuros professores) que a realizam.

### **3.1. A pesquisa na formação do professor: problemas e desafios**

Ao realizarmos uma revisão bibliográfica a respeito da realização de atividades de pesquisa nos cursos que formam professores em nosso país, deparamo-nos com um estilo considerado por Demo (2004) como precário e insatisfatório, com uma visão fragmentada de ensino e pesquisa expressa na estrutura das propostas curriculares, nos pressupostos teórico-metodológicos, o que parece revelar a lacuna entre teoria e prática que está entre um dos maiores problemas e desafios da formação profissional.

Dentre os diversos estudos que apontam os problemas e desafios enfrentados nos cursos de licenciatura, está o de Galiazzi e Morais (2002, p. 251) que ressaltam que em nosso país, “a formação de professores tem sido historicamente criticada pela incapacidade de estabelecer uma relação complementar entre teoria e prática”, entre ensino e pesquisa. Os autores argumentam que alguns destes problemas se arrastam desde sua origem, referindo-se, em especial, “à separação entre conteúdos disciplinares específicos e conteúdos pedagógicos; à falta de integração entre o conhecimento trabalhado na academia sobre a realidade prática e esta realidade” (GALIAZZI; MORAIS, 2002, p. 249).

Salientamos, com base na literatura, que a desvinculação entre o campo de atuação do futuro profissional e os saberes teóricos estudados no curso é predominante, sendo “[...] o estágio associado apenas à prática da profissão e o estagiário muitas vezes o desenvolve como uma imitação de modelo de algum professor ou ainda como uma técnica [...]”, ou um receituário de

técnicas a serem treinadas e utilizadas em todas as situações do cotidiano escolar, conforme ressalta Müller (2007, p. 103).

Além disso, alguns procedimentos desenvolvidos nos cursos, tais como a transmissão da matéria de maneira apenas horizontal (sucessão de aulas), precariedade tanto da teoria quanto da prática, não contribuem para a realização de um trabalho “conjunto e conjugado que busque fazer um curso unificado e interdisciplinar”. (DEMO, 1996, p. 284) Conforme o autor, esse tipo de aula não permite ao estudante ter versatilidade em termos de saber argumentar, fundamentar, questionar e contrapor com autonomia e criatividade, o que acaba comprometendo “a qualidade reconstrutiva, a contemporaneidade, a ligação com a prática”.

Observamos nas propostas pedagógicas de cursos de licenciatura selecionados para nosso estudo, como exemplo a proposta do curso de Pedagogia, que embora tenha havido um considerável avanço – por conta de reformulações ocorridas em 2007, atribuindo maior carga horária destinada a práticas pedagógicas e a disciplinas que envolvem pesquisa – as disciplinas continuam constituindo-se em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, e a pesquisa, apesar de ser uma atividade cada dia mais presente e exigida, ainda não se configura em um eixo central de formação. Tais fatos também são denunciados por Pimenta e Lima (2004), quando discutem a questão da relação teoria e prática e a formação com pesquisa, no âmbito dos cursos de formação de professores.

Apesar de aspectos positivos em relação ao incentivo ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa e investigação científica serem identificados em documentos legais, conforme mostram Bridi (2004), Ens (2006), Gatti (2000) entre outros, demonstram preocupação com os impactos produzidos pelas definições das políticas públicas no campo de formação de professores, principalmente em relação ao caráter neoliberal implícito nas políticas educacionais, que comprometem os avanços já conquistados historicamente pela luta em favor da formação e profissionalização dos educadores. Esses impactos, por um lado, apontam para a necessidade de universalização da educação básica, exigindo um concentrado esforço e qualificação de professores em nível universitário. Mas, por outro lado, contraditoriamente, determinam políticas públicas educacionais e de formação de professores que instituem propostas pedagógicas aligeiradas e de baixo custo, desprovidas de produção de conhecimento, comprometendo seriamente as especificidades da formação profissional do professor.

Em relação a isso, Shiroma e Evangelista (2003), também afirmam que algumas políticas educacionais, associadas à política de ajustes às exigências de reestruturação econômica em âmbito global, instituem um modelo de formação que promove a descaracterização do docente, não priorizando o aprofundamento teórico e científico em sua formação profissional.

Em seu estudo, Kuenzer (1998, p. 15) explica que quando se retira a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, nega-se à educação o estatuto epistemológico de ciência, “descaracterizando o profissional de educação como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento”, e então, atribui-se a ele uma *dimensão tarefaira*, para a qual não parece ser necessário se apropriar dos conteúdos da ciência e da *pesquisa* pedagógica. A partir disso, fica evidente que, para quem elabora as leis e para o Estado, vinculado às políticas do Banco Mundial, a visão elitista de ensino superior está voltada para a formação de cientistas e pesquisadores, e não educadores, cuja formação nesta concepção, segundo a autora, “dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação” (KUENZER, 1998, p. 16). Desse modo, qualquer outro profissional pode ser educador, bastando fazer uma complementação pedagógica ou estudos adicionais, o que descaracteriza as licenciaturas.

Questionamos se as políticas vigentes responsáveis pela disseminação de ideologias e modelos técnicos de formação em nosso país, não seriam um dos fatores principais relacionados ao fato de a produção de pesquisa ainda não estar inserida de forma integral nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura, como princípio articulador do currículo e da construção do conhecimento profissional.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos que realizam pesquisa científica na graduação, Lüdke e Cruz (2005) afirmam que se devem a vários fatores, como: falta de domínio de alguns conteúdos que estão relacionados a erros conceituais, equívocos cometidos em função de definições e conceitos distorcidos ou superficiais a respeito de determinado assunto ou fenômeno; problemas com a escrita; “medo de errar, de expor seus conhecimentos considerados limitadores iniciais para o avanço na produção própria” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 75); dificuldades em elaborar atividades experimentais.

Outras dificuldades vivenciadas pelos estudantes, principalmente na elaboração de projetos e trabalhos científicos, são relativas às habilidades de leitura e escrita, interpretação e



síntese, a pouca experiência dos alunos em expressão escrita de trabalhos acadêmicos, Além destas são mencionadas também: o receio por parte dos alunos em tomar iniciativa, em buscar informações; pouca ou nenhuma experiência dos alunos em manusear equipamentos e programas; falta de interesse dos alunos pela atividade de pesquisa.

Essas dificuldades são evidenciadas, conforme Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003), uma vez que algumas das habilidades exigidas na realização de pesquisa estão muito distantes das tarefas/atividades, comumente trabalhadas e exigidas durante o processo escolar dos estudantes. As atividades realizadas na maioria das aulas, desde o início dos cursos, envolvem mais a cópia, a explanação, não promovendo o exercício da argumentação e da expressão escrita. As consequências desse estilo de aulas se mostram em momentos em que se requer maior elaboração pessoal pelos alunos, para o que não estão preparados.

Portanto, quando os estudantes se inserem em atividades de pesquisa, nas quais são exigidas determinadas habilidades que não fizeram parte do repertório de atividades trabalhadas durante a sua trajetória escolar, podem ocorrer possíveis reações, nem sempre conscientes, identificadas por Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003) como *mecanismos de resistência*, que se manifestam pela morosidade e/ou inércia na elaboração do trabalho acadêmico.

Fazenda (1991, p. 15) já apontava em seus estudos a respeito das *Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação*, algumas destas dificuldades, como: 1. O pesquisador, por não possuir ainda um discurso escrito próprio, utiliza-se ou apropria-se do discurso alheio e sem perceber acaba juntando textos, muitas vezes, desconexos ou conflitantes. 2. Dificuldade em compreender e interpretar textos. 3. Falta de hábito da pesquisa e exercício da escrita. A autora argumenta que “escrever é um hábito que vai sendo aprimorado apenas no seu contínuo exercício e que, infelizmente, nem sempre se consolida na escolaridade anterior à pós-graduação”.

Concluimos que esta falta de familiaridade com o exercício de pesquisa, tanto pela ausência da mesma na trajetória escolar, quanto durante a formação no ensino superior (graduação), pode ser um aspecto que entrava o processo de educação pela pesquisa.

Constatamos que o espaço físico inadequado, a carência de recursos financeiros e equipamentos; a ausência de espaços colaborativos com outros professores e outros projetos são citados como uma das dificuldades para realizar atividades de pesquisa na graduação enfrentadas por docentes e discentes. Pensamos se esses elementos não poderiam estar relacionados ao fato

de o redimensionamento da universidade, como o lugar da ciência, ser algo tardio na nossa cultura brasileira, como explica Paim (1981).

Esses aspectos levam-nos a refletir a respeito da *cultura de pesquisa* que se tem nos cursos de graduação, pois se as universidades não foram inicialmente estruturadas para a investigação científica, para a produção de conhecimentos e tudo o que envolve a realização de pesquisa, mas sim configuradas em moldes de caráter exclusivo de orientação profissional de ensino utilitarista (BRIDI, 2004), é bem provável que encontremos registros e impressões deste modelo refletidos nas IES. Assim, pensamos que resquícios de uma tradição que, historicamente, não estava ligada à cultura da pesquisa, à investigação científica, à produção de conhecimentos, podem ser um dos fatores que influenciam no modo como se estruturaram algumas universidades brasileiras e que se mantém até os dias atuais, conforme constatamos na literatura.

Isto posto, percebemos que em nossa sociedade ainda há o predomínio da tecnocracia, como forma de poder baseada nas decisões tomadas em nome da eficiência e da técnica, que leva à compartimentalização do saber científico, à medida que as várias áreas do conhecimento buscam se adequar aos princípios de racionalidade e objetividade para se elevarem à categoria de conhecimento científico. Essa tendência, expressa nas leis, nos programas de cursos de formação, nos currículos dos cursos e nas formas de relação nas instituições, contribui para a constituição de uma visão voltada para a dicotomia entre teoria e prática.

Portanto, consideramos a discussão a respeito da proposta do educar com pesquisa um passo importante à medida que pode conduzir à tomada de decisões, fundamental nesse processo de mudança com vistas à melhoria da formação profissional.

### **3.2. A Importância da Pesquisa para a Formação e Atuação Profissional de Professores**

Ao refletirmos a respeito da pesquisa, perguntamo-nos se esta poderia estar presente não apenas na utilização dos seus resultados para o ensino, mas também na formação do docente, como parte integrante desta formação, para que o futuro professor possa tornar-se consciente do seu papel, como pesquisador, no sentido de formar alunos com habilidades necessárias para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de vida pessoal e profissional que, cada vez mais, exigem criatividade, autonomia e pensamento crítico-reflexivo.

Em Severino (2002) encontramos opinião a favor de que todos os espaços de ensino superior deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas. Dentro desta visão, a pesquisa parece ser imprescindível na universidade, já que este é o lugar da sistematização do conhecimento.

Conforme Ens (2006, p. 13-14), uma proposta de formação que enfatiza a articulação ensino e pesquisa, pode contribuir com professores e alunos “na construção e (re)construção do conhecimento do contexto escolar e das interações que ocorrem nas salas de aula e no espaço da escola, elementos essenciais para a formação e autoformação do docente”.

Galiazzi e Moraes (2002, p. 243-245) explicitam que o educar pela pesquisa propicia uma qualidade política de formação, uma vez que provoca o desencadeamento de “capacidades de intervenção qualificada nas realidades educativas, tanto em sentido restrito de sala de aula como no contexto mais amplo”. Desse modo, a capacidade de construir argumentos críticos e coerentes, defendidos com rigor e fundamentação, é despertada nos participantes, pois a educação pela pesquisa leva o sujeito a questionar um conhecimento ou uma prática existente, e, ao fazer isso, o mesmo precisa elaborar uma proposta nova que substitua aqueles elementos questionados. Ou seja, o sujeito precisa construir novos argumentos, precisa “reconstruir o questionado” e, neste processo de reconstrução de argumentos ele se assume como sujeito no próprio discurso, considerando-se que argumentos de qualidade não nascem acabados e rigorosos e precisam ser submetidos a um aperfeiçoamento. “Tal processo propicia aos participantes desenvolverem suas potencialidades, exercitarem o uso da linguagem argumentativa, constituindo-se dessa forma, de maneira mais competente, como sujeitos”.

Acerca do sentido educativo da pesquisa, Demo (2000, p. 24) menciona que “a pesquisa quando bem entendida, sobretudo, pedagogicamente, serve para superar a imitação e promove estudantes questionadores/transgressores, quando professores também são questionadores. Ao lado disso, reafirma que é preciso emergir a reconstrução, já que o conhecimento é meio. Justifica ainda que, ao passar pelo processo de pesquisa, o sujeito tem oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, exercitar a reflexão, tornando-se produtor de conhecimentos e não só um repassador de informações. Por isso, é imprescindível a participação do profissional da educação em pesquisa, considerando que esse processo de formação envolve o “saber pensar criticamente” (DEMO, 2000, p. 25) <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O autor utiliza o termo “saber pensar criticamente” na acepção já clássica de Paulo Freire, para

Nessa mesma direção, em relação à pesquisa como instrumento de formação, Cunha (apud ENS, 2006, p. 29) menciona que, pelo seu sentido pedagógico, a pesquisa “estimula o pensamento dos sujeitos, mantém-nos em constante estado de aprender a aprender e saber pensar para que possam *intervir no mundo de forma responsável*” (grifo nosso).

Ao mostrar a importância da pesquisa crítica para o desenvolvimento do pensamento pós-formal na formação de professores, Kincheloe (1997, p. 179), afirma: “pesquisar é um ato cognitivo, porque ele nos ensina a pensar num nível mais elevado”. Assim, conforme o autor, quando os professores se unem com seus alunos, na tentativa de fazer sérias questões a respeito do que é ensinado e o que deveria constituir os objetivos de uma escola, não somente a autorreflexão crítica é promovida, como os grupos de tomada de decisão também se tornam uma realidade. O mesmo autor defende a formação inicial e continuada do professor, voltada para o compromisso político.

Dentre os estudos que envolvem experiências com pesquisa na formação de professores, apresentamos o estudo de Galiazzi e Moraes (2002) que constatam que a pesquisa, quando utilizada como princípio formativo nas licenciaturas, pode melhorar a qualidade da formação, trazendo benefícios, “especialmente num exercício de aproximação teoria e prática, ao fazer uma aproximação dialética entre disciplinas de conteúdos específicos e disciplinas pedagógicas”. Isto porque o educar pela pesquisa, por ser essencialmente um processo de questionamento e argumentação, “constitui-se num exercício permanente de reflexão sobre a prática” (GALIAZZI; MORAES, 2002, p. 249-251).

O desenvolvimento de projetos integrados por meio do educar pela pesquisa é uma das alternativas propostas pelos autores (GALIAZZI; MORAES, 2002), que ajuda a aproximar o mundo da formação acadêmica da realidade de sala de aula, contribuindo para que a prática seja mais significativa. Tal proposta também auxilia aos sujeitos a se impregnarem na teoria dentro da prática ao possibilitar ir à realidade e examiná-la a partir de bases teóricas. Os mesmos autores ainda expressam que a atividade de pesquisa na formação, por propiciar a reflexão na ação, “gera um metac conhecimento na ação, pois possui uma função crítica, colocando em questão a estrutura de suposição do conhecimento na ação” (SCHÖN apud GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003).

Inspirados por Breglia (2001), pensamos que o caminho ainda seja o de criar situações por meio da pesquisa, nas quais os alunos percebam sentido nas atividades propostas, adquiram conhecimentos a partir de experiências significativas; situações que mobilizem os alunos para que se sintam envolvidos, desafiados, instigados, motivados a produzir conhecimentos, a participar ativa e criativamente do processo de pesquisa.

Com base em todas as informações colhidas pela investigação, em diversas fontes, tratadas, analisadas e concluídas, sempre em relação ao problema de estudo, elaboramos as hipóteses de solução possíveis, na quarta etapa da Metodologia da Problematização, apresentada a seguir.

#### **4. Hipóteses de Solução**

Nesta etapa registramos e analisamos todas as possibilidades com critérios de adequação, logicidade, coerência, classificação, categorização e outros. Tais hipóteses de solução servirão de base para o próximo momento de reflexão, que se dá na quinta e última etapa da Metodologia da Problematização, a da Aplicação à Realidade (BERBEL, 1995).

Buscamos identificar o valor educativo da atividade de pesquisa realizada nos cursos de formação de professores e suas contribuições para a atuação docente dos futuros profissionais.

Neste sentido, como Hipótese de Solução, sugerimos a proposta de criação de alternativas que tenham em vista estimular a participação dos alunos de graduação/licenciatura em atividades de IC e outras atividades com pesquisa, visando ao aprofundamento teórico-metodológico referente à importância da pesquisa na formação e atuação profissional de professores.

Um fato que nos motiva a pensar em contribuir neste sentido, é também a necessidade de sistematização do conhecimento acerca dos princípios educativos da atividade de pesquisa e disseminá-lo não apenas no âmbito acadêmico, mas também torná-lo acessível aos professores que atuam na educação básica. Nesta perspectiva, propomos que esta temática seja sugerida aos grupos de estudos que já realizamos na Instituição onde atuamos no Ensino Fundamental.

Outra sugestão seria o desenvolvimento de ações que possibilitem ao grupo de estagiárias, professoras, estudantes egressos de licenciatura, que atuam na educação infantil e no ensino fundamental na instituição onde atuamos; a elaboração coletiva de um corpo teórico

sistematizado; e o propiciar a experiência com pesquisa articulada à prática de ensino, favorecendo a práxis.

A seguir, descrevemos a quinta e última etapa da Metodologia da Problematização, a de Aplicação à realidade, na qual buscamos apresentar o nosso compromisso de transformação da realidade estudada.

## **5. Aplicação à Realidade**

Nesta etapa da Metodologia da Problematização, ocorre a intervenção na realidade pela ação concreta na mesma realidade de onde foi extraído o problema, buscando aplicar, dentro das nossas possibilidades, algumas das hipóteses de solução do problema em questão.

Embasados por um conhecimento mais elaborado acerca do tema investigado, voltamos para essa mesma realidade e comprometemo-nos a agir de modo a provocar mudanças e/ou transformações, em algum grau, na realidade estudada, conforme orienta Berbel (1998). Dessa maneira, completamos a cadeia ação-reflexão-ação a que nos propusemos, por meio da conjugação do esforço intelectual com o compromisso político-social.

No caso deste estudo, pretendemos realizar estas ações visando à democratização da pesquisa na graduação, em especial nos cursos de licenciatura, a fim de ampliar esta modalidade de formação, baseada no educar com e pela pesquisa.

Considerando que assumimos o compromisso de retorno aos colaboradores desta pesquisa, solicitaremos aos colegiados e às coordenações da cada curso de licenciatura selecionado para este estudo, o agendamento de uma reunião com o intuito de compartilharmos os resultados deste trabalho.

Uma ação que pretendemos realizar é a ampliação da participação de professores nos grupos de estudo, na escola onde atuamos no ensino fundamental na elaboração de projetos de pesquisa com a temática *educar com pesquisa*.

Outra ação a ser realizada é a publicação dos resultados desta pesquisa em periódicos da área de Educação, para que essas reflexões possam ser disseminadas e aproveitadas por todos os interessados na melhoria dos cursos de licenciatura e da formação de professores.

Também assumimos o compromisso de enviar cópia deste trabalho a entidades ligadas à formação e profissionalização do magistério, representada por diversos órgãos e associações, para

que os conhecimentos construídos por meio desta pesquisa sejam conhecidos e apropriados por aqueles que, historicamente, têm-se dedicado a discutir criticamente o ensino, a formação, o exercício profissional do educador.

Essas são as ações concretas que nos comprometemos a realizar para contribuir para a alteração do quadro já existente em nosso âmbito local, regional e nacional, a partir das disseminações, como uma pequena, mas provocadora contribuição desta investigação para a reflexão e a ação a favor da presença da pesquisa na licenciatura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 136-137.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, ed. esp., p. 9-19, out. 1995.

\_\_\_\_\_. A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 17, ed. esp., p. 7-17, nov. 1996.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica**. Londrina: Eduel, 1998.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em didática e prática de ensino através da metodologia da problematização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 12., 2004, Curitiba, Pr. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2004. p. 1-14.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. **A iniciação científica na formação do universitário**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 30-50.

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: NUPES, 1996. p. 267-297 (Coleção Formação de professores).

\_\_\_\_\_. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2001. (Biblioteca de educação. Série I. Escola; v.11).

\_\_\_\_\_. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-127.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia**. 2006. 138 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 11-20.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 227-241. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. **Revista Científica Umbral**, 2000. Disponível em: [www.umbral.perucultural.org.pe/](http://www.umbral.perucultural.org.pe/). Acesso em: 12 dez. 2008.

KINCHELOE, Joe Lyons. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

LOIOLA, Francisco Antonio. Articulação pesquisa e ensino em sala de aula: um desafio para o saber e a prática docente universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16., Caxambu, 1993, **Anais...** Caxambu, 1993.

LÜDKE, Menga. A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. In: EGGERT, E. et al. (Org.). ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 1.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MÜLLER, Cândida Maria. Estágio e pesquisa: caminhos para a formação inicial do professor pesquisador. **Revista de Ciências Gerenciais**, v. 11, n. 13, 2007. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/rcger/article/viewArticle/81>>. Acesso em: 15 out. 2008.

OSÓRIO, Vanessa da Conceição. **O educar pela pesquisa e as oficinas pedagógicas: contribuições para a prática docente no ensino de ciências das séries iniciais do ensino fundamental**. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAIM, Antonio. **A UDF e a idéia de universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes. (Org) **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

VIEIRA, Sofia Lerche. Ensino e pesquisa na universidade: retrospectiva de uma associação problemática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16., 1993, Caxambu. **Anais...**Caxambu, 1993.