



**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA AMÉLIA SILVA SANTOS

**A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma abordagem sobre a prática docente em escolas públicas de Maruim/Sergipe**

ARACAJU - 2019

**A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma abordagem sobre a prática docente em escolas públicas de Maruim/Sergipe**

MARIA AMÉLIA SILVA SANTOS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Formação de Professores da Universidade Tiradentes, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237p Santos, Maria Amélia Silva
A pesquisa em educação básica: uma abordagem sobre a prática docente em escolas públicas de Maruim/Sergipe / Maria Amélia Silva Santos; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita – Aracaju: UNIT, 2019.

104 f. il ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2019
Inclui bibliografia.

1. Pesquisa. 2. Formação. 3. Prática docente 4. Educação básica I. Santos, Maria Amélia Silva. II. Mesquita, Ilka Miglio do. (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 371. 133(813.7)

SIB- Sistema Integrado de Bibliotecas

**A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma abordagem sobre a prática docente em escolas pública de Maruim/Sergipe**

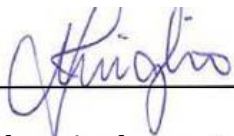
MARIA AMÉLIA SILVA SANTOS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Formação de Professores da Universidade Tiradentes, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita

Aprovada em: 25 de março de 2019.

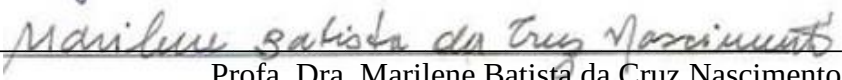
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Orientadora)



Profa. Dra. Simone Silveira Amorim
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Membro interno)



Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (Membro externo)

ARACAJU – 2019

Dedico esta dissertação a uma pessoa muito especial em minha vida durante a trajetória do mestrado, a Profa. Dra. **Ada Augusta Celestino Bezerra** (*in memoriam*). Que no plano espiritual em que esteja possa sentir o meu amor e a minha eterna gratidão! Sou fruto da de uma história de vida e essa orientadora, ao longo destes anos, foi e será referência de otimismo, alegria, respeito, força, perseverança, amizade e intelectualidade. Viveu o seu próprio discurso. Saudades eternas!

AGRADECIMENTOS

Grandes foram as lutas, maiores as vitórias e sempre comigo o Espírito Santo e Nossa Senhora de Fátima, intercedendo junto ao seu filho Jesus Cristo. Muitas vezes senti medo e pensava em parar, no entanto, Ele estava presente, na alegria ou na tristeza, fazendo da derrota uma vitória, da fraqueza uma força. Venci essa etapa da minha vida, não cheguei ao fim, mas ao início de uma longa caminhada. Que as bênçãos de Deus continuem em minha vida, iluminando-me nessa jornada com renovação das forças na luta por uma educação de qualidade com equidade.

Independentemente da formação acadêmica que eu alcançar, jamais deixarei de lembrar da presença de pessoas especiais, algumas vezes anônimas, que contribuíram para transformar a minha história. Sobre essas pessoas, eu vou registrar, aqui, nomes relevantes que colaboraram nessa mais nova etapa da minha vida: o mestrado.

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita, os meus sinceros agradecimentos pela acolhida e compreensão no momento difícil desta minha caminhada. Sou grata por me guiar nessa etapa final e por confiar em mim.

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a Ada Augusta Celestino Bezerra (*in memoriam*), uma pessoa perspicaz e atenciosa que acolheu minha pesquisa antes mesmo do meu ingresso na pós-graduação. Foram momentos de interlocução respeitosa e estimuladora até o dia da sua partida. A ela, minha eterna gratidão!

Ao meu esposo, João Ricardo, pelo apoio constante e compreensão das minhas ausências. Além de acreditar em mim, incentivando e ficando sempre por perto, dando forças. Presente no amor, na alegria, nas lágrimas e na realização dessa conquista. Eu te amo!

Às minhas filhas queridas, presentes de Deus em minha vida, Rebeka e Alycia. Agradeço o apoio e a ajuda de vocês nas digitações, leituras e fichamentos. Essa colaboração foi fundamental! Mamãe, ama vocês! Obrigada por entender minhas ausências.

Agradeço à minha querida mãe, Maria Amélia, pelo apoio e incentivo. Devo a você mais essa conquista, te amo!

Às minhas queridas irmãs, Valdina, Cristina, Valdecí, Valdenice, em especial, Albertina (Bel) (*in memoriam*), por sempre acreditarem que eu conseguiria! Obrigada pela colaboração, meus amores! Aproveito para agradecer também a todos os meus queridos sobrinhos e sobrinhas. Vocês são minha inspiração!

A todos que fizeram parte do Grupo de Pesquisa GPGFOP, ao Obeduc e ao Projeto Transeja. Espaços em que conheci o caminho da pesquisa e tive o privilégio de vivenciar experiências de pesquisa e eventos científicos. Muitas foram as aprendizagens!

Aos meus queridos alunos do Estágio Docente da turma de Pedagogia da Unit pela oportunidade de fazer parte desse universo. Aprendi muito com vocês! Muito obrigada pelo respeito e carinho. Aproveito para agradecer o carinho dos meus ex-alunos da Faculdade Fera. Foram momentos de construção de conhecimentos, em especial, sou grata a coordenadora Gilvanete pela confiança e oportunidade.

Aos professores do curso do Mestrado em Educação da Unit pelo apoio e dedicação, em especial, a Profa. Dra. Andrea Karla e o Prof. Dr. Ronaldo Linhares. Meus eternos professores da primeira turma de EaD da Unit. Vocês acreditaram em mim!

Às minhas queridas docentes da especialização *lato sensu*, Profa. Dra. Marilene Nascimento e Profa. Dra. Josevânia Teixeira Guedes, que me conduziram ao mestrado e me inspiraram, sendo referências. Muito obrigada por tudo! Amo vocês!

A Secretaria de Educação de Maruim, aos diretores e coordenadores das escolas da zona rural e urbana, Maria José, Denise, Rose, Nilma, Williane e Ivanete, do município de Maruim/Sergipe pela compreensão e apoio na realização deste estudo.

Em especial, agradeço a todos os professores participantes desta pesquisa pelo apoio. Gentilmente cederam um tempo, dentro da rotina de trabalho, a fim de que eu pudesse desenvolver meu estudo. Obrigada pela atenção dispensada e pelos dados.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Marilene Nascimento e Profa. Dra. Simone Amorim, que gentilmente aceitaram colaborar com esta dissertação. Obrigada pelas valiosas contribuições.

Meus sinceros agradecimentos às minhas amigas/irmãs, Rosana Dantas e Suzivânia. Não existem palavras que permitam agradecer a vocês o apoio tão relevante para mim. Nunca vou esquecer. Minha gratidão eterna a vocês!

À assistente social, Katerine, agradeço a forma tão amável e gentil que me acolheu. Obrigada por tudo. Nos momentos difíceis da minha vida estendeu a mão amiga. Registro que o apoio e as conversas com amigos e amigas do mestrado foram também muito relevantes. Obrigada a todos e, em especial, George, Luziane, Rivaldo, Ana Paula, Elias, Ana Cristina, Valéria.

Aos queridos amigos, Jamesson, Natanael, Márcio, Luciano e Ariosvaldo (Ari), sou grata pela amizade verdadeira e para essas amizades o tempo nunca passa, as distâncias nunca existem. Obrigada por permitir que eu faça parte da vida de vocês!

Às minhas amigas, Soane, Rita, Márcia e Ranússia, pelo apoio incondicional. Eu tenho muito a agradecer pela amizade, por me fazerem sentir bem e acreditarem na minha vitória. Muito obrigada por estarem comigo nesse momento tão importante da minha vida! Às companheiras, Iara, Eliodete, Paula Tauana e Carla Eugênia, Antônia Iris. Vocês fazem parte desse momento de alegria. Obrigada pelas partilhas!

A todos os funcionários da Multiserv pela atenção em todos os momentos. Aos queridos bolsistas, Diana e Felipe, que contribuíram com minha pesquisa. Muito obrigada! À prima Elaine e ao amigo Jhonny por me ajudarem nos momentos mais difíceis do processo desta dissertação. Muito obrigada pela paciência!

Quero agradecer, ainda, ao Programa de Apoio Institucional à Pós-graduação *Stricto Sensu* da Unit (PROCAPS) e à Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE) por financiar esta investigação.

Aos meus queridos animais, Aladim e Maria Isis. O cachorro e o gato são as melhores companhias que podemos ter. Eles não nos julgam e são fiéis. Minhas adoráveis companhias, amo vocês!

Agradeço à minha amiga Marlize, uma pessoa que me acolheu em sua casa, no processo da seleção do mestrado, para eu estudar com tranquilidade. Seu apoio foi fundamental, minha querida. Quero agradecer a você por tudo, disponha da minha amizade sincera. Meus eternos agradecimento! Ao meu primo Adenilton (Nido) que sempre acreditou em mim, muito obrigada... pelo carinho, você faz parte desta conquista.

Agradeço a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para conclusão desta dissertação e acreditaram nas minhas aprendizagens.

Prioridade

Filho, sem intimidade Comigo
Não há como tu vencer! Sem dobrar os seus joelhos
E na madrugada Me buscar
Sem examinar as escrituras
Não há como descobrir os segredos que tenho pra você
Mas sondei seu coração e vi desejo de adorar
Foi pensando, então, que decidi, Me revelar
E lhe mostrar alguns segredos
Para uma vida de vitória e de conquista
Escuta o que eu vou lhe dizer
Filho, enquanto eu for tua prioridade
Pode vir o que vier
Podes também contar comigo seja lá para o que for
Mil cairão ao seu lado e dez mil a sua direita
Mas você não será atingido, verás livramento
Sou Eu o teu Deus!
Se te fecharem uma porta outra pra você, eu abrirei
De preferência onde não tem parede
Só pra mostrar que sou o Deus da tua vida
Sou o Deus da sua história
E ninguém irá sentar à mesa
Enquanto com glória eu não te honrar.

Midian Lima

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as implicações da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas municipais, localizadas em áreas urbanas e rurais, de Maruim/Sergipe, quanto ao exercício da pesquisa como estratégia de ensino e de aprendizagem na educação básica. Para tanto, tem como objetivos específicos: caracterizar a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais evidenciadas e descrever as concepções dos professores participantes sobre pesquisa na educação e suas inter-relações na prática da sala de aula. Parte-se do pressuposto de que o caráter contínuo da formação do profissional professor é uma exigência da sociedade contemporânea. Sustenta-se na ideia de que a prática docente se configura pela problematização constante presente na pesquisa, inclusive em sala de aula, marcada pelo movimento contínuo do diálogo entre a ação e a reflexão por meio da construção da identidade dessa profissão e da formação das identidades dos próprios estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, que possibilitou uma análise dos sentidos e significados da pesquisa no saber, no fazer e no ser professor. No tocante ao instrumento de coleta, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas. Os dados coletados foram trabalhados à luz da análise de conteúdo que permitiu definir o *corpus*, as unidades de registro e contexto a partir da triangulação entre teoria, empiria e argumento. Os relatos consentem que o exercício da pesquisa é importante para orientar as ações docentes com vistas à ressignificação de conhecimento e saberes, bem como promover uma formação inicial e continuada sustentada na ação-reflexão-ação da docência. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa como metodologia de ensino exige uma ação coletiva para se repensar a organização das atividades na sala de aula, buscando métodos que sensibilizem os alunos a participarem ativamente das aulas. Por fim, concluiu-se que a pesquisa é uma atividade pouco praticada, sendo necessária a tomada de consciência de que a transmissão de conhecimento não promove aprendizagens significativas. O estudante precisa ser desafiado e o professor deve buscar alternativas didático-pedagógicas que ressignifiquem os espaços da escola, dentre elas, este estudo defende o uso da pesquisa como estratégia ativa na educação básica.

Palavras-chave: Pesquisa. Formação. Prática docente. Educação básica.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the implications of initial and continuing teacher education in the early years of elementary school in municipal, located in rural and urban areas, of Maruim/Sergipe, regarding the exercise of research as a strategy for teaching and learning in basic education. It starts from the assumption that the continuous character of teacher professional training is a requirement of contemporary society. It is based on the idea that the teaching practice is configured by the constant problematization present in the research, including in the classroom, marked by the continuous movement of dialogue between action and reflection through the construction of the identity of this profession and the formation of the identities of the students themselves. Methodologically, it is an empirical research, qualitative, which made possible an analysis of the senses and meanings of research in knowledge, in doing and in being a teacher. In relation to the collection instrument, a questionnaire was used with open and closed questions. The data collected were worked in the light of the content analysis that allowed to define the corpus and the units of register and context from the triangulation between theory, empiric and argument. The reports agree that the exercise of research is important to guide the teaching actions with a view to the re-signification of knowledge, as well as to promote an initial and continuous formation sustained in the action-reflection-action of the teaching. Besides that, the development of research as a teaching methodology requires a collective action to rethink the organization of activities in the classroom, seeking methods that sensitize students to participate actively in class. Lastly, it was concluded that research is a little practiced activity, it is necessary to raise awareness that the transmission of knowledge does not promote meaningful learning. The student needs to be challenged and the teacher must look for didactic-pedagogical alternatives that re-signify the spaces of the school, amongst them, this study defends the use of the research as active strategy in basic education.

Keywords: Research. Formation. Teaching practice. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Etapas da Análise de conteúdo.....	36
Figura 2 –	Mapa da Localização de Maruim/Sergipe	43
Figura 3 –	Mapa de Localização da EMEF Aristides Bittencourt	45
Figura 4 –	Escola Municipal de Ensino Fundamental Aristides Bittencourt	46
Figura 5 –	Mapa de Localização da EMEF Maria Fidélis Costa.....	48
Figura 6 –	Escola Municipal de Ensino Fudamental Maria Fidelis Costa	48
Figura 7 –	Mapa de Localização da EMEF Coronel Sabino Ribeiro	49
Figura 8 –	Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino Ribeiro.....	50
Figura 9 –	Mapa de Localização da EMEF São José	51
Figura 10 –	Escola Municipal de Ensino Fundamental São José	51
Figura 11 –	Etapas do Ensino com Pesquisa.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantitativo de Pesquisas por Regiões.....	26
Gráfico 2 –	Área de Conhecimento	27
Gráfico 3 –	Formação Acadêmica	40
Gráfico 4 –	Instituições de Ensino.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Percurso Metodológica da Pesquisa	34
------------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Catálogo de Dados da Capes/Teses e Dissertações.....	26
Tabela 2 –	Quantitativo de Professores da Pesquisa por Turma dos Anos Iniciais.....	35
Tabela 3 –	Pesquisa na Formação Inicial Docente	53
Tabela 4 –	Pesquisa e Docência	58
Tabela 5 –	Concepções de Pesquisa	74
Tabela 6 –	Pesquisa na Educação Básica	80
Tabela 7 –	Possibilidades de Pesquisa na Educação Básica	84

LISTAS DE SIGLAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AC	– Análise de Conteúdo
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APMA	– Associação de Proteção aos Menores Abandonados
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CEE-PE	– Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CECH	– Centro de Educação e Ciências Humanas
CCET	– Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCSA	– Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCBS	– Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CONSU	– Conselho Universitário
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
DOU	– Diário Oficial da União
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EMEF	– Escola Municipal de Ensino Fundamental
FA	– Faculdade Atlântico
FAMA	– Faculdade Amadeus
GPGFOP	– Grupo de Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor
GVGO	– Grupo de Verbalização e Grupo de Observação
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISEAD	– Instituto Superior de Ensino Aberto e a Distância
IE	– Institutos de Educação
IES	– Instituição de Ensino Superior
LC	– Lions Clube
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação

Obeduc	– Observatório de Educação
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP	– Projeto Político Pedagógico
TC	– Trabalho de Conclusão
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Transeja	– Projeto Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia na Educação de Jovens e Adultos
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
Unit	– Universidade Tiradentes
UVA	– Universidade Estadual Vale do Acaraú
ZDP-	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Produções científicas: perspectivas da formação de professor pesquisador ..	25
1.2	Trilha metodológica e estrutura da pesquisa	33
2	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: a (re)construção do saber	38
2.1	Perfil dos sujeitos investigados	38
2.1.1	Espaços da pesquisa	43
2.1.2	Formação inicial e continuada: saberes docentes	52
3	PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: práticas docentes	70
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A	100
	APÊNDICE B	101
	ANEXO A	102

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma [...] profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1991, p. 21).

O processo de formação de professores no Brasil passa por mudanças para se adequar às demandas da contemporaneidade, tendo em vista avanços e retrocessos nas áreas de conhecimento preconizados nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares de Formação Inicial de Professores da Educação Básica nos cursos de ensino superior, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Em suas reformulações, as políticas educacionais, desdobradas nas legislações municipais, estaduais e federais possibilitam um repensar da prática e da formação docente.

O Parecer Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251/1962 estabeleceu novo currículo mínimo para os cursos de Pedagogia, ampliando sua duração. Nesse mesmo período, o Parecer CFE n.º 252/1969 e a Resolução n.º 02/1969 alteraram esse currículo e implantaram as habilitações. Ao longo dos anos, idas e vindas ocorreram nesse sentido até o ponto em que se separaram: o bacharelado e a licenciatura como dois cursos distintos, sob o argumento de que o bacharel deveria ter uma formação como pesquisador em detrimento das licenciaturas que, assim, sofreram certo esvaziamento.

A educação básica no Brasil foi reformulada pela Lei n.º 5.692/1971 que eliminou as escolas normais e a formação docente passou a ser efetivada através de uma habilitação de ensino de segundo grau, denominada de magistério. Tratava-se de um curso em que o currículo era disperso. Antes dessa reforma, já havia o curso de Pedagogia na década de 1960.

Em 1980 foram criadas outras habilitações voltadas à docência (FERREIRA, 2012), destacando-se, aqui, o importante papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nesse debate. Duas décadas passaram-se com uma crise na habilitação da licenciatura em Pedagogia até a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 1, de 10/4/2006 em que se ampliou o perfil do pedagogo de modo a credenciá-lo para o ensino, a organização e a gestão do trabalho pedagógico.

Nos anos de 1990 ocorreram várias propostas voltadas à formação de professores. Uma dessas foi a promulgação da LDB n.º 9.394/1996 criada em meio a debates relacionados à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), bem como a publicação do documento

intitulado Plano Decenal de Educação para Todos (1994). Essas discussões consistiam na ideia de que seria necessária uma formação docente de qualidade. Nesse sentido, os art. 62 e 63 da LDB estabelecem:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quantas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 - I - Os Institutos Superiores de Educação manterão: Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - Programas de formação pedagógicas para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação de diversos níveis. (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, as universidades brasileiras passaram a organizar seus cursos preocupando-se diretamente com a formação de professores, ou seja, as licenciaturas. A LDB estabeleceu normas para a superação de uma formação inicial e continuada de professores de educação básica para além de cursos fragmentados. O curso de Pedagogia ganhou cunho integrador no que concerne à formação docente, pois a lei contribuiu para tornar o professorado habilitado na sala de aula, não podendo exercer a função sem ser licenciado.

A legislação, atualmente, defende uma formação docente que contemple ensino, extensão e pesquisa. Esta última sendo fundamental à docência por permitir atuar na realidade e criar possibilidades de desenvolvimento de competências que têm natureza e conteúdos variados, segundo o momento histórico em que se vive. Assim, o docente ressignifica seus saberes e estimula a construção de conhecimento dos alunos (CHARLOT, 2005).

Diante dessas primeiras considerações, o objeto desta pesquisa constitui-se na formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da delimitação do objeto, emergiram as seguintes **questões de pesquisa**: como se caracteriza a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Maruim/Sergipe? Quais as concepções dos docentes que atuam nessas instituições sobre pesquisa? Até que ponto a prática docente desses profissionais envolve o exercício da pesquisa como uma estratégia de ensino e de aprendizagem na sala de aula?

O *lôcus* desta pesquisa está limitado à rede pública do município de Maruim/Sergipe, sendo constituído por 12 escolas, 2.814 alunos e 151 professores, segundo os dados de 2018 do censo escolar. A delimitação para o estudo contemplou uma amostragem de quatro escolas

públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, duas localizadas em área urbana e duas na rural, pelo fato de terem um maior número de alunos.

Na área urbana, especificamente no bairro Boa Hora, está a Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro e no bairro São José encontra-se a Escola Municipal São José; ambas contam com salas de aulas, diretoria, espaço para os professores, laboratório de informática, cozinha, banheiro, despensa e pátio coberto. Essas instituições também têm equipamentos de TV, DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia e câmera fotográfica/filmadora.

As duas escolas selecionadas da área rural de Maruim/Sergipe para a investigação foram: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Fidelis Costa e Escola Municipal Aristides Bittencourt. A primeira no Povoado Pau Ferro e a segunda no Povoado Mata do São José. Assim como as unidades escolares da área urbana também contam com salas de aulas, diretoria, espaço para os professores, laboratório de informática, cozinha, banheiro, despensa e pátio coberto, equipamentos de TV, DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia e câmera fotográfica/filmadora.

Parte-se, assim, do **pressuposto** de que o caráter contínuo da formação do profissional professor é uma exigência da sociedade contemporânea. Sustenta-se na ideia de que a prática docente se configura pela problematização constante presente na pesquisa, inclusive em sala de aula, marcada pelo movimento contínuo do diálogo entre a ação e a reflexão por meio da construção da identidade docente e da formação das identidades dos próprios estudantes.

Nessa perspectiva, o **objetivo geral** deste estudo é analisar as implicações da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas municipais localizadas em áreas urbanas e rurais do município de Maruim/Sergipe, quanto ao exercício da pesquisa como estratégia de ensino e de aprendizagem na educação básica.

Para o alcance dessa ação, têm-se, então, como **objetivos específicos**: a) caracterizar a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais evidenciadas; b) descrever as concepções dos professores participantes sobre pesquisa na educação e suas inter-relações na prática da sala de aula.

A investigação define como **categorias a priori** formação docente (NÓVOA, 2007; 2009) e ciência e pesquisa (BACHELARD, 1978, 1996). Assim, esta dissertação de mestrado pode constituir de importante investigação e reflexão, haja vista os professores serem sujeitos que se apropriam de conhecimentos e saberes e suas aprendizagens permitem a (re)construção de outras formas de (re)pensar o ensino a partir do desenvolvimento de uma prática docente baseada na pesquisa, incluindo a própria pesquisadora.

Além da pertinência teórico-metodológica, a motivação desta investigação consolidou-se ao longo da experiência da pesquisadora na área de educação, em especial da participação no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP) e no Observatório de Educação da Universidade Tiradentes. Esta atuação deu-se, especificamente, no Projeto Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia na Educação de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano (TRANSEJA/CNPq¹), como pesquisadora voluntária.

As discussões propostas nesses espaços permitiram perceber que os docentes devem ser permanentes pesquisadores de suas próprias práticas pedagógicas (ação-reflexão-ação), como também da realidade dos estudantes. O interesse aumentou, ainda mais, ao cursar a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, na qualidade de aluna especial, do Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes (Unit).

Outro aspecto que justifica esta pesquisa tem relação com a configuração da formação inicial e continuada de professores no contexto da implementação de políticas públicas. A construção desse objeto de estudo apoia-se em uma necessidade de repensar a profissão professor a partir de uma formação contínua (CANDAU, 2008). Isso significa que

[...] a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a **formação contínua** dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante, qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema [...] de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões. (CANDAU, 2008, p. 51).

A escola como *lócus* de formação continuada é um espaço de possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens. Esse processo não ocorre de modo espontâneo. O fato de estar em uma escola e desenvolver uma prática não significa um processo formativo. Deve-se considerar o ciclo de vida profissional dos docentes que representa “[...] o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitem aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas” (CANDAU, 2008, p. 64).

As discussões de Gatti e Barreto (2009) revelam posições diferenciadas sobre a pesquisa nos cursos de licenciatura e os estudos denominados críticos, produzidos desde os anos 1970,

¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

“[...] realçam o papel político da atividade docente, à medida que mostram as relações entre Estado, classe social, ideologia e educação” (SANTOS, 2008, p. 90).

André (2013) destaca a existência de um consenso na literatura da área de educação quanto à afirmação de que a pesquisa é um elemento fundamental na formação do professor, sendo parte integrante de suas atividades acadêmicas o desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas e salas de aula. A valorização da inserção da pesquisa na formação do professor é um processo, relativamente novo, que cresce desde a década de 1990, tendo múltiplas direções.

A pesquisa é considerada uma atividade do professor em sala de aula numa realidade complexa que apresenta demandas de novas ações e decisões em todos os momentos. A construção de pesquisa perpassa pela produção de conhecimento com base em coleta e análise de dados, sistematização e organização que são exigências do campo científico. É a vivência do método científico por professores e alunos. Assim, se a formação inicial e continuada contemplou a construção de pesquisa, pode-se perceber a relação com a prática pedagógica a partir da realidade da sala de aula.

Ludke (2001, 2009) constata ambiguidades e dificuldades vividas por professores formadores nos cursos de licenciatura que reconhecem a importância e a urgência da preparação do futuro professor para a prática de pesquisa. Entretanto, esse reconhecimento não basta para que percebam com clareza os caminhos mais eficientes a serem seguidos, os melhores recursos a serem empregados, o papel da monografia ou da disciplina metodologia de pesquisa.

A prática do envolvimento de professores da educação básica em projetos de pesquisa desenvolvidos em colaboração ou em cooperação com pesquisadores da universidade ainda é incipiente. Entretanto, trata-se de uma oportunidade para aproximar essas instituições, além de propiciar condições para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao cotidiano das escolas. Defende-se também que a articulação entre escola e universidade represente um espaço de educação continuada.

Na concepção de Mediano (2008), a educação continuada de professores deve ser uma preocupação do poder público. As definições são diversificadas como: formação-em-serviço, educação permanente e pesquisa – formação com intervenção, formas de melhorar a qualidade em educação. Nesse aspecto, a formação e a construção do conhecimento consolida-se como uma proposta que edifica as diferentes formas de aprendizagem e a prática do fazer.

Para Bezerra *et al* (2015), a valorização da escola pública como um espaço político-pedagógico deve promover socialização e formação integral do cidadão. Dessa forma, torna-se fundamental o aperfeiçoamento das condições de trabalho para o desenvolvimento de pesquisa na escola. Assim,

[no] âmbito da escola confrontam-se, sempre, forças conservadoras e progressistas, com destaque às mediações pedagógicas docentes entre as políticas educacionais e os interesses das camadas políticas públicas educacionais e os interesses das camadas populares que podem fazer a diferença em termos de processos e resultados de ensino e aprendizagem. Nesse espaço, pedagógico e democrático, por excelência, de distribuição do saber, o professor é o interlocutor fundamental. (BEZERRA et al, 2015, p. 41).

Entende-se, então, que o professor para trabalhar a pesquisa na escola básica precisa superar a racionalidade técnica, sendo determinante saber construir problemas porque o seu sentido marca o verdadeiro espírito científico. Este considera o conhecimento a resposta de uma pergunta. Sem pergunta, não tem conhecimento científico (BACHELARD, 1996).

Isso significa que os conceitos e os métodos funcionam a partir do domínio da problematização do cotidiano. E o pensamento científico muda diante de experiências novas. A ciência contemporânea “[...] esforça-se para encontrar o pluralismo sob a identidade, para imaginar ocasiões de romper a identidade por detrás da experiência imediata resumida muito cedo num aspecto de conjunto. É preciso ir lê-las no seio da substância, na contextura dos atributos.” (BACHELARD, 1978, p. 160). Nesse sentido, a construção da profissão docente contempla aprendizagens práticas que requerem estudo das situações concretas vivenciadas na escola básica. Nessa conjectura,

[a] formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 2009, p. 34).

Acredita-se, assim, que a formação de professores precisa estar pautada em um contexto real a partir de mudanças nas rotinas de trabalho, nas relações pessoais, coletivas ou organizacionais capazes de estimular a reflexão pelo próprio processo de formação. Espera-se que o fazer do professor pesquisador seja concretizado na sala de aula com uma progressiva aproximação e participação dos estudantes na produção do conhecimento como sujeito de sua aprendizagem. Para tanto, a próxima subseção apresenta um levantamento, do tipo estado do conhecimento², acerca das produções científicas que envolvem a formação de professor como pesquisador na educação básica.

² Pesquisa do tipo estado do conhecimento permite “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

1.1 Produções científicas: perspectivas da formação de professor pesquisador

A pesquisa vista como um processo inerente aos fazeres e saberes dos professores promove aprendizagens significativas que estimulam o protagonismo de estudantes no processo de estudo, contribuindo para a organização de trabalhos, de tempo, de informações com vistas à descobertas e (re)construção de conhecimento.

Dentro dessa configuração, esta subseção apresenta o levantamento do estado do conhecimento sobre as perspectivas da formação de professores pesquisadores, considerando a crescente produção na área de formação docente, visando ao conhecimento das publicações na forma de teses e dissertações no período de 2013–2016³.

Aqui, o objetivo é analisar os caminhos teórico-metodológicos trilhados nas produções, entender os cenários, evitar redundâncias de abordagens para aquilo que já está suficientemente discutido e encontrar lacunas que possam ser superadas. Nessa perspectiva, Quivy e Campenhaut (2005) afirmam que dificilmente em um trabalho investigativo são abordados aspectos ou temas que nunca tenham sido enfocados por outras pessoas. O acesso a produções já publicadas colabora, sobremaneira, na caminhada da pesquisa aqui proposta.

Nesse sentido, foram localizadas na grande área de Ciências Humanas – subárea Educação – 15 dissertações, perfazendo 84% do total pesquisado, e quatro teses que sinalizam 16% no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Após análise desse total de trabalhos, foram selecionados 10 que tratavam do tema pesquisa na educação básica e das principais categorias desta investigação. Ver tabela 1 a seguir.

³ Este levantamento foi realizado no início de 2017. Justifica-se, então, o ano de 2016 como último selecionado para catalogar as produções aqui trabalhadas.

Tabela 1 – Catálogo de Dados da Capes/Teses e Dissertações (2013-2016)

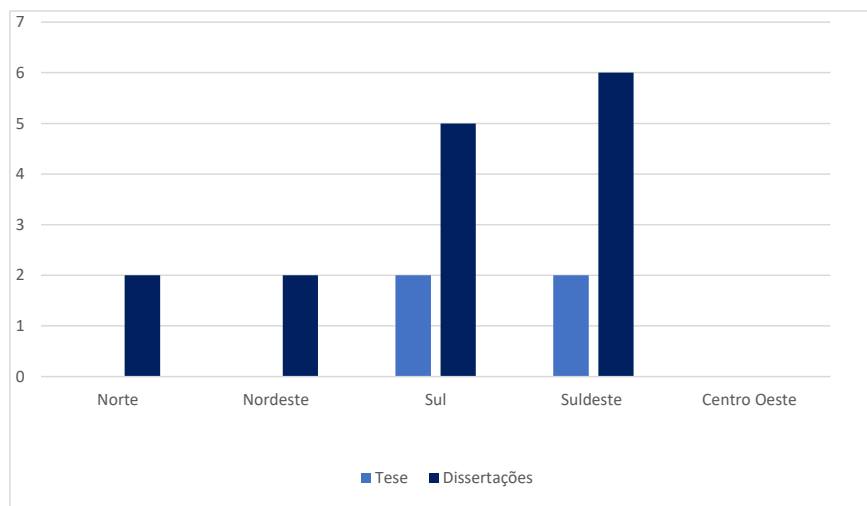
Ano	Tipo de Pesquisa		Total
	T	D	
2013	-	04	04
2014	03	02	05
2015	-	06	06
2016	1	03	04
Subtotal	04	15	19

Legenda: D = dissertação; T = tese.

Fonte: Organizada pela autora (2017).

O interesse em estudar a educação básica tem aumentado a relevância da temática na atualidade. Para este levantamento, utilizou-se o descritor **pesquisa na educação básica**, emergindo as seguintes categorias a partir das produções de dissertações e teses: docente; formação inicial e continuada; ensino com pesquisa; saberes e práticas pedagógicas; professor reflexivo; políticas públicas de formação de professores.

As pesquisas concentram-se nas regiões brasileiras Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, conforme distribuição no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Quantitativo de Pesquisas por Regiões

Fonte: Organizado pela autora (2017).

O levantamento das produções por regiões permite constatar que a utilização da pesquisa em sala de aula como abordagem metodológica ainda é pouco significativa entre os educadores. A pesquisa como princípio científico nas regiões Sul e Sudeste faz referência às seguintes temáticas: formação continuada, trabalho docente, políticas públicas, ensino e

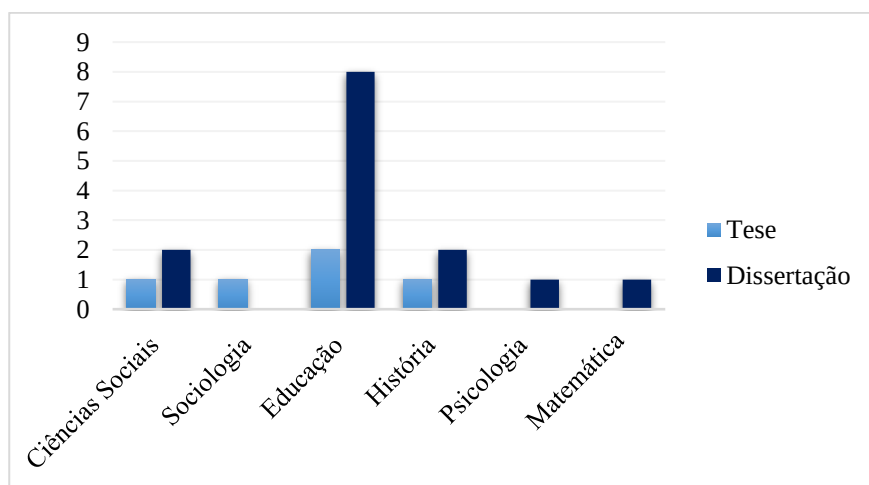
aprendizagem, formação inicial, saberes docentes, práticas pedagógicas, educação básica, alfabetização, educação infantil.

Na dissertação de Menezes (2015), a formação continuada de professores e a pesquisa colaborativa estão presentes na região Sudeste. No Norte e Nordeste, os estudos permeiam ensino e pesquisa, pesquisa-ação e formação. A pesquisa em sala de aula associada a um jogo de linguagem traz à cena educativa o próprio jogo da vida e dos saberes de experiência em diálogo com os conhecimentos escolares, constituindo-se um jogo “[...] capaz de encaminhar transformações nos sujeitos e nos contextos em que atuam” (MORAES, 2004, p. 4).

Os resultados nos caminhos da pesquisa em sala de aula, tanto por parte dos educadores como dos alunos, ainda são incipientes e permanecem engajados nos grupos de estudos e pesquisas nas universidades. Somente alguns profissionais adotam a pesquisa como atitude cotidiana nas salas de aulas do ensino básico.

O mapeamento de todos os trabalhos também aponta as diversas áreas de conhecimento no campo científico⁴, a saber: Educação, Psicologia, Ciências Sociais, História, Sociologia e Matemática. O gráfico 2 explicita que os documentos dialogam mais com a área da educação com prevalência das dissertações.

Gráfico 2 – Área de Conhecimento



Fonte: Organizado pela autora (2017).

⁴ “É um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas que, conquistadas pelos agentes em lutas anteriores, concorrem pelo monopólio de uma espécie particular de capital, legitimada científica ou a autoridade científica (o capital específica em jogo no mundo da ciência), ou o que é dizer o mesmo, concorreu pelo poder de impor os critérios que definem o que é e o que não é científico”. (BOURDIEU, 1974, p. 68).

Esses trabalhos foram selecionados por serem documentos científicos que tornam a pesquisa na educação básica uma fonte de análise. Registra-se o estudo de Bierhals (2013), uma dissertação de mestrado intitulada “Gestão Democrática na Escola Pública na Perspectiva da Educação Popular do Campo: um estudo de caso da EMEF Dr. Jaime de Farias”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que traz à luz contribuições sobre a importância da pesquisa para o processo de desenvolvimento da gestão democrática e o cotidiano da educação camponesa. Faz-se uma crítica à realidade do campo no Brasil:

De maneira alguma acredita-se que o campo não deva ter acesso aos meios e conforto que se pode obter, muito menos que deva estar alheio ao desenvolvimento tecnológico e científico sem que possa usufruir os mesmos, no entanto, é preocupante o impacto da alienação que o sistema provoca, descaracterizando a agricultura familiar de subsistência, passando para a monocultura de dependência (BIERHALS, 2013, p. 64).

Nesse sentido, infere-se a necessidade de uma atenção especial para as escolas rurais, pois as contradições de vida e de educação são visíveis, comparando com as escolas citadinas. Essas escolas do campo dialogam com o estilo de vida, a economia e a educação, tendo em vistas a precariedade de condições de funcionamento da zona rural. Não se usufrui de tecnologias digitais e de material didático básico. Além disso, o modelo econômico é monocultura de grande porte prejudicando a agricultura familiar de subsistência. Nesse sentido, encontram-se

[...] escolas sem qualquer condições de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que é a relação que o outro nos proporciona, mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola). Esteja disponível aos seus educandos e educadores. (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Esse panorama permite justificar a escolha das duas escolas rurais selecionadas nesta investigação, evidenciando que as instituições de educação ainda necessitam de reforma no contexto administrativo, educacional, político, estrutural e social. O currículo também recebe implicações da cultura e necessidades do local. Sobre isso, Bierhals (2013) aponta rumos e concepções para as primeiras mudanças correlacionadas à educação básica, especialmente àquelas escolas situadas na área rural.

Outro trabalho elencado foi o da pesquisadora Tatit (2013), na dissertação intitulada “Aluno ‘Difícil’. Por quê? Para quem? Um Olhar para a Educação Escolar Contemporânea a

partir da Relação Professor-aluno”, que está inserida na categoria de pesquisa professor reflexivo. A dissertação teve como objetivo identificar e analisar, mediante pesquisa em loco e observações, o porquê de alguns alunos serem considerados difíceis e como o professor e a escola se relacionam com eles.

Essa problemática está presente nas escolas da educação básica e algumas não sabem lidar adequadamente com tal realidade. Tem-se nos estudos de Tatit (2013, p. 9) uma relevante fonte de pesquisa cuja

[...] hipótese inicial era a de que essa questão não estaria ligada a fatores estruturais ou a métodos didáticos; parecia relacionar-se com aspectos mais sutis e mais profundos da educação escolar como um todo. [...] A dificuldade reside na relação entre professor e aluno; que é fruto de um desencontro entre as expectativas da instituição, impressa no docente, e singularidade e heterogeneidade do alunado; e que há um envolvimento emocional questionável no ensino de crianças, que desmente a ideia corrente de a docência ser um trabalho leve, fácil e pouco exigente.

Dentro dessa suposições, infere-se a importância da categoria professor reflexivo como dimensão da educação que necessita de pesquisa por parte dos profissionais do ensino. Tatit (2013) traduz o que se observa nas escolas pesquisadas, tanto àquelas provenientes de área urbana quanto oriundas da zona rural. A autora em questão ainda contribui para observância de um estudo investigativo sobre comportamentos de alunos, escola, aprendizagem, entre outros. A autora conclui que a formação do professor tem como objetivo principal buscar a consolidação da autonomia profissional.

Na categoria professor-reflexivo, segundo Alarcão (2001), a difusão das ideias de Schön (2008) contribuiu para que se produzisse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer escolhas e tomar decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aula.

O tema pesquisa foi contemplada na investigação de Brum (2014), destacando uma problemática no fazer pedagógico. Teve-se como objetivo “[...] verificar a prática escolar do ensino com pesquisa, demonstrando sua relevância na produção de conhecimento.” (BRUM, 2014, p. 8). A pesquisadora afirma que, ao verificar como alguns professores exercem atualmente as suas funções em sala de aula, o ensino com pesquisa ainda é uma prática distante na realidade dos docentes.

Nessa perspectiva, Brum (2014) convida os docentes a verificar como configuram-se, na atualidade, as suas práticas pedagógicas, no que se refere ao ensino com pesquisa. O

professor deve reconhecer-se como um pesquisador na sala de aula da educação básica. Isso significa

[...] não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Há, portanto, uma necessidade de reconstrução do saber pelo caminho da pesquisa enquanto prática pedagógica. Faz-se necessária uma ressignificação dessa prática na sala de aula, haja vista a pesquisa na sala de aula ser uma estratégia pedagógica que se apresenta

[...] como um meio de contribuição para a aprendizagem do aluno onde este passará de sujeito passivo para ativo na busca pelo conhecimento. O professor, ao incluir em sua prática pedagógica, a pesquisa, ou seja, ao educar por meio dela, vai além das aulas expositivas, supera práticas pedagógicas arcaicas, oferecendo ao educando chances para a aprendizagem que não se resumem a cópia e memorização de livros didáticos. (FERNANDES, 2011, p. 75).

A autora propõe contextualizar os desafios da pesquisa com fins de qualidade na educação, ou seja, evidencia atitudes didático-pedagógicas de cunho científico e pretensões de uma reflexão do seu ato de ensinar. No momento em que o professor se apropria dessa caminhada, em contraposição à aula meramente expositiva e à presença passiva do aluno na sala de aula.

Outro ponto a ser refletido, conseqüentemente, é a de formação de professores. Goi (2014) trata dessa temática no campo do ensino de Ciências, tendo como objetivo dialogar com várias vertentes. As análises foram alicerçadas nas contribuições teóricas que sustentam a formação de professores, a área epistemológica fundada, principalmente, em Laudan (1990) que compreende as Ciências como empreendimento humano, focando na resolução de problemas empíricos e conceituais com vistas a promover o desenvolvimento teórico e experimental da ciências.

No campo pedagógico foi abordado o conceito de experiência, visando contribuir com os professores em formação a partir do aprofundamento do campo teórico-metodológico. Na área da Psicologia foram estudados os aspectos teóricos de Bruner (2008) com a finalidade de trabalhar abordagens que se referem aos conceitos de desenvolvimento da criança por meio da resolução de problemas.

Essa discussão é relevante tendo em vista que o trabalho na “[...] educação básica exige dos profissionais um aprofundamento teórico e metodológico que esteja em sintonia com a realidade do indivíduo” (GOI, 2014, p. 177). Cabe, portanto, criar espaços e condições de formação que possibilitem ao professor pensar, questionar, refletir coletivamente sobre as questões do cotidiano, agindo sobre elas. Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores – considerados como protagonistas ativos nas diversas fases do processo de formação.

Veiga (2015) trata das práticas docentes por meio de princípios metodológicos da pesquisa-ação. Esse trabalho foi desenvolvido durante o processo de formação continuada e os sujeitos participantes são professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que elencaram a ação reflexiva como estratégia de inovação pedagógica. Este estudo destaca a relevância de uma formação continuada a partir do cotidiano, com ações proativas no contexto escolar. O uso do referencial da pesquisa-ação utilizada com os professores nas reuniões de formação continuada em serviço proporcionou mudanças, principalmente, nos aspectos da gestão escolar e no (re)pensar as estratégias com que são ofertadas as práticas no espaço da sala de aula.

No Brasil, a pesquisa-ação tem tido um crescimento no campo educacional com o apoio de instituições de ensino superior (IES). A sua concepção aparece como metodologia derivada da observação antropológica (THIOLLENT, 2009). A pesquisa-ação focaliza ações e transformações com a exigência de um direcionamento descritivo que

[...] promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2009, p. 81).

Nessa direção, a pesquisa-ação é uma investigação da prática colaborativa que pode ajudar os educadores na ressignificação de suas práticas educativas. Barbosa (2016) compreende a reflexão como fundamental para a formação continuada com vistas à construção de uma formação reflexiva no curso de Pedagogia. Os formadores assumem a possibilidade de fazer a reflexão, contrapondo a ótica da racionalidade técnica que ainda não foi superada. Para Alarcão (2005, p. 177), o docente que faz a reflexão é

[...] um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. [...] acrescenta ainda que os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Assim, reflexão é fundamental na atuação cotidiana de qualquer educador, pois permite a inovação nas aulas. Não é a aprendizagem do conhecimento científico o relevante nesse processo. O foco é a reflexão e a avaliação da prática, bem como suas possíveis ressignificações. Sobre esse tema, Barros (2013), em sua dissertação, tratou sobre o trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino, em Belém, tendo como objetivo geral analisar as condições dos educadores, de modo mais específico a precarização e a intensificação do trabalho nas escolas. Acredita-se que

[a] falta de condições de infraestrutura adequada nas escolas interfere no desenvolvimento das atividades e qualidade da educação, o que foi confirmado por 92,8% dos respondentes, os quais afirmaram que o seu trabalho poderia ser mais eficiente se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis. Entretanto, os dados revelam os imensos desafios enfrentados pelos professores diariamente nas escolas. (BARROS, 2013, p. 85).

Esse estudo demonstrou que os docentes não estão satisfeitos com vários aspectos relacionados às condições de trabalho, salário, carreira e infraestrutura da escola. Nesse sentido, Lievore (2013) analisou as condições do trabalho docente na rede municipal da cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo. O estudo integrou-se à pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. Para o alcance desse objetivo, o contexto político da década de 1990 foi analisado e suas consequências observadas nas reformas educacionais empreendidas. As recentes políticas públicas para a educação básica provocaram mudanças na organização e gestão escolar, trazendo consequências também para a formação e a carreira do educador. Percebeu-se, na análise dos dados de Lievore (2013), que um percentual significativo de docentes não participa dos espaços formativos ofertados pelo município.

Feliciano (2014) analisou as compreensões dos profissionais da educação dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual dos municípios Guarapari, Nova Venécia, Viana e Vitória. A abordagem contemplou os processos de formação inicial e continuada nas dimensões constitutivas da identidade e das condições do trabalho sendo que houve uma participação reduzida desses sujeitos em atividades e programas de formação continuada.

A tese de Drummond (2014) teve como objetivo central analisar uma experiência de estágio na educação infantil com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. Buscou-se problematizar as políticas públicas de formação de professores para essa modalidade de ensino com vistas a articulá-las com os movimentos sociais e feministas, relacionando-as com a importância dos estágios para a formação inicial. A autora abordou os saberes e o comportamento dos estudantes em relação ao olhar do espaço físico, das relações de gêneros e étnico-raciais e das brincadeiras na formação do saber das crianças. Assim, a pesquisa destacou contribuições nas categorias de observação e de análise do estágio de Educação Infantil, que contemplou as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças, envolvendo professores(as) e familiares.

Diante das produções dos trabalhos encontrados, percebeu-se que há ainda um extenso caminho que os pesquisadores em educação básica necessitam trilhar, no que se refere à formação do professor-pesquisador, principalmente nos anos iniciais, onde percebemos a ausência dos alunos quando se trata desse assunto. Esse dado coloca a pesquisa como uma temática pouco discutida em sala de aula, à medida que pretende fornecer informações sobre a produção da pesquisa nesse campo.

1.2 Trilha metodológica e estrutura da pesquisa

Esta pesquisa tem caráter empírico que permitiu buscar a informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do investigador um encontro mais direto com seu objeto de investigação. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 75), esse tipo de pesquisa

[...] pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. É na pesquisa que se observa e coleta os dados diretamente no próprio local em que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem inferência do pesquisador, pois os dados são observados e coletados tal como ocorrem espontaneamente.

Assim, esta pesquisa empírica teve por finalidade desvendar respostas para indagações e buscar soluções sobre os processos investigativos na educação básica da rede municipal de ensino de quatro escolas públicas das zonas urbana e rural, localizadas na cidade de Maruim/Sergipe, bem como suas inter-relações com a formação dos professores. Para tanto, apoiou-se, também, em estudos que se desenvolveram a partir das teorias publicadas em

diversos tipos de fontes: livros, artigos, manuais, enciclopédias, anais, sites institucionais, entre outros.

A realização da pesquisa bibliográfica foi fundamental para a análise das principais contribuições teórico-metodológicas sobre a formação do professor-pesquisador na educação básica em uma perspectiva de dialogicidade entre teoria e prática. Incluiu-se, aqui, a análise de documentos como leis, decretos, diretrizes, projetos políticos pedagógicos (PPP). Fontes estas que foram essenciais para a busca de dados que pudessem cruzar com as observações no campo empírico.

Quanto à natureza dos dados, tem-se um estudo qualitativo que se focou no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades, seu contexto e experiências individuais. Esse tipo de pesquisa tornou possível descrever a complexidade da problemática na prática docente dos professores da educação básica, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como permitiu analisar a interação de variáveis com vistas à compreensão dos processos dinâmicos vividos pelos sujeitos desta investigação (RICHARDSON, 2007).

Cabe apresentar, aqui, o Quadro 1 que retrata o percurso metodológico da pesquisa para indicar as relações entre os objetos de análise, as fases da pesquisa e os procedimentos para o alcance dos objetivos.

Quadro 1 – Percurso Metodológico da Pesquisa

PERCURSO METODOLÓGICO			
OBJETO DE ANÁLISE 1 	Produções científicas	Fase 1	- Catálogo da Capes/Teses e Dissertações (2013-2016).
Compõe a seção 1	Mapeamento das produções científicas a partir do descritor pesquisa na educação básica , no período de 2013-2016, presente na subseção 1.2.		
OBJETO DE ANÁLISE 2 	Formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais.	Fase 2	- Busca de documentos como leis, decretos, diretrizes e (PPP) das escolas. - Análise dos dados coletados nos questionários (questões 4, 5 e 7).
Compõe a seção 2	Corresponde ao objetivo específico de caracterizar a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais evidenciadas.		
PERCURSO METODOLÓGICO			

OBJETO DE ANÁLISE 3 	Pesquisa na educação básica.	Fase 3	- Análise dos dados coletados nos questionários (questões 6, 8, 9 e 10).
Compõe a seção 3	Corresponde ao objetivo específico de descrever as concepções dos professores participantes sobre pesquisa na educação e suas inter-relações na prática da sala de aula.		

Fonte: Organizado pela autora (2018).

No tocante aos sujeitos desta investigação, a escolha foi realizada mediante os critérios utilizados na pesquisa empírica e na dimensão dos saberes: uma amostra de 19 (51,35%) professores dos anos iniciais do ensino fundamental de um universo de 37. Ver a lotação dos docentes na Tabela 2:

Tabela 2 – Quantitativo de Professores da Pesquisa por Turma dos Anos Iniciais

Escolas/Anos Iniciais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total
EMEF ⁵ Aristides Bittencourt	-	01	01	-	01	03
EMEF Professora Maria Fidelis Costa	01	01	01	01	01	05
EMEF Coronel Sabino Ribeiro	01	02	01	01	01	06
EMEF São José	01	01	01	01	01	05
Total						19

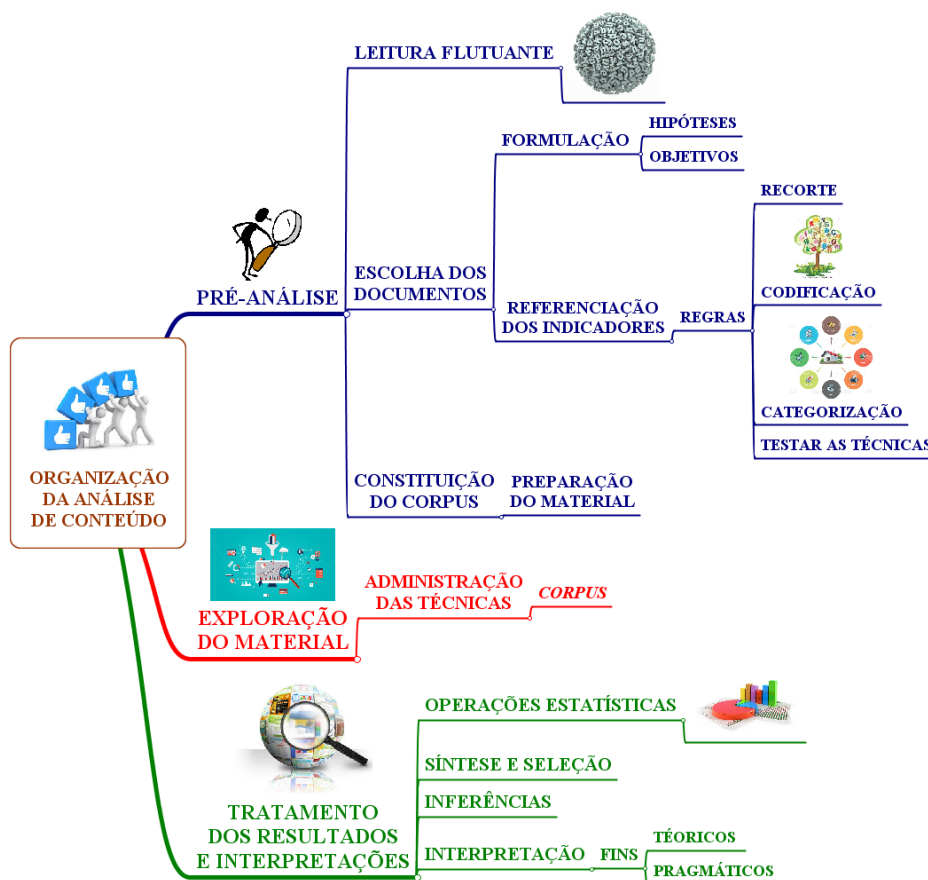
Fonte: Organizada pela autora (2018).

Após a realização das visitas de reconhecimento, com o intuito de coletar informações acerca da prática docente dos profissionais dos anos iniciais, e definição da população pesquisada foi aplicado um questionário (ver apêndice B), construído em duas etapas e contendo 10 questões. A opção por esse instrumento, justifica-se por ser uma das técnicas mais usadas e por permitir uma abordagem analítica, explorando as relações entre os investigados e o pesquisador (GRAY, 2012).

Em relação à análise dos dados obtidos na investigação proposta, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos na perspectiva de Bardin (2011). Ver figura 1 a seguir:

⁵ Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Guedes (2017, p. 44) a partir de Bardin (2011).

Nesta investigação, a fase de **pré-análise** consistiu em leitura flutuante do material coletado que incidiu na escolha dos documentos via recorte, enumeração, codificação⁶ e na construção de categorias/subcategorias. De acordo com Bardin (2011, p. 125), esta etapa representa a “[...] organização propriamente dita, [...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” Ou seja, foi a fase em que esta pesquisa organizou o *corpus*.

Em seguida, houve a **exploração do material** (administração das técnicas de análise via unidade de registro e contexto) que segundo Bardin (2011, p. 131) é uma fase “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” Tratou-se da aplicação do que foi proposto na fase da pré-análise.

⁶ Destaca-se, aqui, que a codificação de Bardin (2011) adota o padrão alfanumérico. Entretanto, neste estudo, optou-se por nomear os pesquisados a partir dos tipos de flores.

O **tratamento dos resultados** foi feito vias operações estatísticas e inferência que contemplou o polo da análise, dos processos e variáveis encontradas. Os resultados brutos foram tratados de forma significativa em busca da valorização das categorias e subcategorias. (BARDIN, 2011). Aproveita-se, aqui, para registrar a importância da apreciação deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Unit que integra o Sistema da Plataforma Brasil, o qual emitiu um parecer de aprovação (Anexo A) por atender as diretrizes da Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), garantindo-se, assim, a confidencialidade e a privacidade dos sujeitos. Para tanto, assegurou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Esta pesquisa está estruturada em quatro seções. Na introdução, apresentam o tema com suas delimitações de tempo e espaço, as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos), o levantamento do estado do conhecimento no catalogo de teses da Capes, uma síntese da metodologia e a estrutura da dissertação.

A segunda seção trata sobre a análise dos dados acerca da formação inicial e continuada na (re)construção do saber relacionada à docência, explicitando, inclusive, o perfil dos sujeitos participantes, os espaços da pesquisa e a categorização dos saberes docentes.

Na terceira seção, a análise e a apropriação dos resultados empíricos são discutidas à luz das práticas dos professores investigados, como também a categorização da AC sob as práticas docentes, as etapas do ensino, concepções de pesquisa

Por fim, na quarta seção, as considerações finais evidenciam as respostas às questões desta pesquisa, um esboço, um fechamento da pesquisa, retomando toda a trajetória teórica-metodológica, assim, o próprio objeto de estudo, respondidas as questões norteadoras. São realçados avanços e lacunas no que se refere à atuação e às condições do trabalho docente em área urbanas e rurais.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: a (re)construção do saber

A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transformações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem. (TARDIF, 2011, 81).

O entendimento da carreira profissional como um processo que sofre influências de diversas áreas e transforma-se constantemente é fundamental para entender o que é necessário à docência. O professor é um indivíduo que está imerso em um ambiente laborativo, embora alguns autores, a exemplo de Tardif (2011), defendam a não profissionalização⁷ do ensino. A compreensão das implicações do caminho da docência é imprescindível para compreender o indivíduo professor em subjetividade construída a partir de diversos espaços, não necessariamente profissionais. Nesse sentido, esta seção tem como objetivo tratar da correlação entre formação inicial e continuada dos professores da educação básica, enfatizando a importância desta pesquisa na construção de saberes, uma vez que a sua inserção nas escolas traz benefícios para uma educação de qualidade.

Para tanto, fez-se necessária a caracterização dos sujeitos envolvidos neste estudo, os professores, e também a descrição do *lócus*, que é o município de Maruim/Sergipe, onde ficam as escolas em que os docentes atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida, apresentam-se a discussão e a apropriação dos resultados empíricos analisados à luz das categorias, *a priori* e emergentes, bem como em suas respectivas subcategorias, a saber: pesquisa relacionada à formação inicial e continuada; aprendizagens docentes. A análise e caracterização desses aspectos foi fundamental para as discussões da seção três, uma vez que não há como analisar a pesquisa na educação básica sem o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

2.1 Perfil dos sujeitos investigados

Nesta subseção, apresenta-se o perfil dos sujeitos da pesquisa a partir da realidade de Maruim/Sergipe. A maioria dos professores participantes residem na própria cidade, contudo,

⁷ Essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente numa situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro lado, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite. (TARDIF, 2011, P. 253).

há docentes provenientes das cidades de Aracaju, Nossa Senhora de Socorro, Riachuelo, Santo Amaro das Brotas, Nossa Senhora das Dores, Barra dos Coqueiros, e Siriri. Do número total (19), dois (10,528%) são homens e 17 são mulheres (89,47%).

Essa realidade é comum na licenciatura de Pedagogia, tendo em vista que é, ainda, um curso tido como feminino. De acordo com os estudos historiográficos de Faria Filho (2015) sobre a cultura escolar e urbana, a história da educação pública primária em Belo Horizonte – Brasil, a partir dos Grupos Escolares e seus sujeitos entre 1906 a 1918, esse era o perfil do professor da época. Foi a partir desse tempo que as mulheres iniciam sua consolidação e aumentaram a presença na ocupação dos cargos de professoras. Antes tomada por homens⁸, o Regulamento instituído em 1906 estabelecia qual era o perfil ideal para ocupar os cargos.

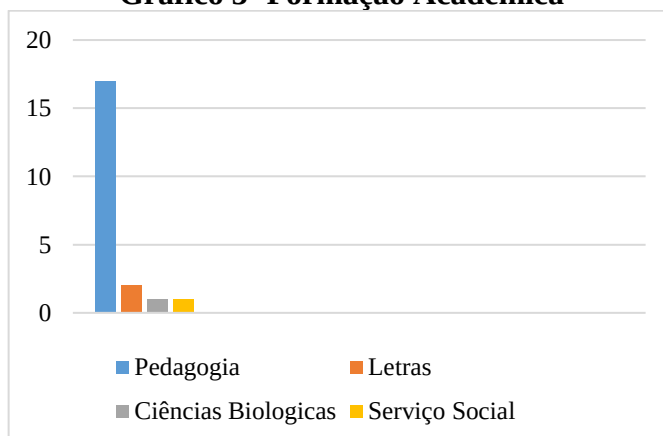
A respeito da mulher como professora e a preferência do gênero feminino para o exercício do cargo, Faria Filho (2015, p. 108) afirma que:

[o] Regulamento de 1906 estabelece a preferência da professora para o ensino primário - é o meio de abrir à mulher mineira uma carreira digna e proporcionar-lhe ensejo de ser útil à pátria; A mulher melhor compreende e cultiva o caráter infantil, e a professora competente é mais apta para a educação sem corrupções do coração e sem degradações do caráter; acresce que a professora com mais facilidade sujeitasse aos reduzidos vencimentos com que o Estado pode remunerar o seu professorado.

Essa realidade do estado de Minas Gerais também caracterizava o cenário no Brasil com relação à atuação da mulher na docência da escola básica, representando um processo histórico de mais mulheres nos cursos de Pedagogia, uma vez que a demanda do mercado de trabalho também aumentou. Atualmente, a atuação dos professores no Brasil depende de requisitos, dentre eles, ter o nível superior em curso de licenciatura. Nesse presente estudo, todos os sujeitos atendem a esse critério.

No tocante ao curso de graduação, que equivale a formação inicial, 78,95% (15) dos participantes possuem sua primeira formação em Pedagogia, sendo que quatro desses profissionais têm uma segunda graduação. 10,53% (02) em Letras, 5,26% (01) em Ciências Biológicas e 5,26% (01) em Serviço Social (Gráfico 3).

⁸ Cabe lembrar que os Jesuítas, ordem da Igreja Católica Apostólica Romana, não permitiam a participação de mulheres na catequização e no ensino no período colonial.

Gráfico 3- Formação Acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os desafios da profissão são cada vez maiores, considerando que nas escolas ecoam as mazelas presentes na sociedade. Não obstante a isso, os professores enfrentam a fragilização das políticas educacionais e de consolidação da carreira do magistério, as inadequadas condições de trabalho que, somadas aos problemas presentes no espaço escolar, corroboram para o mal-estar docente⁹ e a descaracterização da profissão que implica na formação inicial e continuada. Cabe registrar que, no presente estudo, do total de 19 docentes, 13 (68,43%) fizeram especialização *lato sensu*. Não há nenhum docente com formação em mestrado e doutorado.

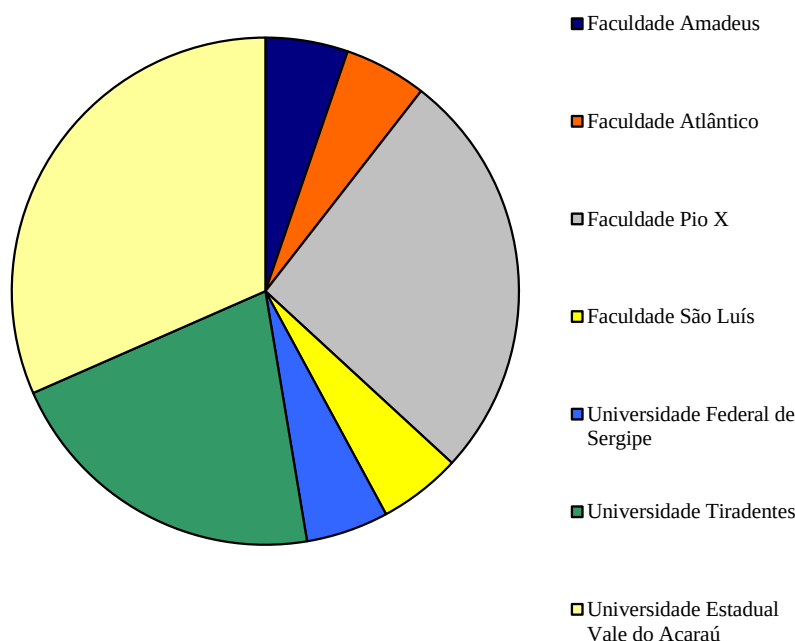
Essa problemática implica também na redução do número de alunos nos cursos de licenciatura pela desvalorização profissional, historicamente consolidada e pela crise identitária que se instaurou na profissão. Essa configuração coaduna com o fato de ainda termos nas escolas professores com o nível médio (pedagógico) em virtude de não terem condições de cursar uma graduação.

Sob essa visão acrescenta-se as questões culturais e tecnológicas que caracterizam a escola como instituição obsoleta, contribuindo para a desprofissionalização dos docentes. A falta de interesse pelos cursos de licenciatura pode ser vista também pelos dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que apenas 2,4% dos alunos brasileiros de 15 anos têm vontade de ser professor. Na soma geral, entre todos os países avaliados, essa média é maior que 4,2%.

⁹ Entende-se por mal-estar docente o “[...] fenômeno internacional, cujos os sintomas emergem com nitidez desde os anos 1980 nos países mais desenvolvidos como Suécia, França e Reino Unido. Dentre tais sintomas destaca a deserção progressiva dos quadros docentes e redução da procura dos respectivos cursos de formação inicial do professor tanto no nível médio quanto nas universidades” (ZARAGOZA (1999, p. 44).

Vale, ainda, mencionar que a formação dos participantes ocorreu em IES, públicas e privadas, situadas no estado do Sergipe, salvo a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), localizada no estado do Ceará, com polos nas cidades de Aracaju e Japaratuba, no estado de Sergipe (Gráfico 4). Considerando a diversidade de IES, optou-se por apresentar uma síntese de cada uma delas.

Gráfico 4 – Instituições de Ensino Superior dos Sujeitos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na Faculdade Amadeus (Fama), um egresso 5,26% (01) formou-se no curso de Pedagogia. Essa instituição foi criada em 17 de junho de 2003, no Diário Oficial da União (DOU), tendo como missão: “[promover] a educação com base nos conhecimentos sistemáticos contínuos, valores humanos e socioambientais por meio de ferramentas pedagógicas, científicas e tecnológicas contemporâneas, contribuindo para a formação de profissionais qualificados [...]”.

A Faculdade Atlântico (FA)¹⁰, instituição privada, fundada em Aracaju/Sergipe no dia 09 de janeiro de 2002, atualmente, funciona como Centro Educacional Atlântico, tendo um sujeito pesquisado 5,26% (01). O gráfico revela que a Faculdade Pio Décimo é a segunda com o maior número de egressos dentre os docentes pesquisados 26,31% (05).

⁹ Não foi encontrado nenhuma informação detalhada sobre essa faculdade.

A história da Faculdade Pio Décimo teve início em 29 de maio de 1954 com a fundação do Ginásio Pio Décimo. Essa IES tem a missão de “[...] produzir e difundir conhecimentos nos diversos campos do saber, promover a formação humana e profissional orientada por critérios de qualidade e relevância através do ensino, pesquisa e extensão”. (FACULDADE PIO DÉCIMO, 2017, s/p).

A Faculdade São Luís de França é um estabelecimento particular de ensino superior, cuja entidade mantenedora é o Grupo Tiradentes. Essa faculdade, seguindo os trâmites legais de análise junto ao Ministério da Educação (MEC), teve seu funcionamento autorizado através da Portaria n.º 137 de 1º de fevereiro de 2001 e seu reconhecimento pela portaria n.º 3.968, de 14 de novembro de 2005, publicada no diário oficial da união em 17. O gráfico 4 indica um docente (5,26%) que concluiu o curso de Pedagogia nessa IES.

O gráfico 4, ainda, aponta um sujeito (5,26%) graduado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em 1963, a então secretaria de educação do Estado deu início ao processo de criação da universidade, concretizado em 1967 pelo Decreto-Lei n.º 269 e efetivado em 15 de maio de 1968. Em 1987, em observância à Resolução 01/87 do Conselho Universitário (CONSU), o campus passou a ser denominado “Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos”¹¹.

A Unit é uma instituição privada brasileira de ensino superior fundada em 1962. Essa história teve início com o nascimento do Colégio Tiradentes, o qual “[...] tornou-se faculdade e deu origem, em 1994, [...] que surgiu com o objetivo de promover a educação de excelência para todos da região. Essa universidade tem cinco Campi presenciais e 23 Polos¹²”. (UNIVERSIDADE TIRADENTES, 2017, s/p). Entre as instituições citadas, a Unit teve um percentual de 21,5% (04) formados no curso de Pedagogia.

A UVA apresenta o maior número de graduados formados no curso de Pedagogia. Essa IES teve um percentual de 31,57% (06). Trata-se de uma

[...] fundação universitária de direito público, reconhecida pelo MEC através da Portaria n.º 821/1994. A universidade tem sede na cidade de Sobral-Ceará e está presente em outros oito estados da Federação. Através da sua parceria com o Instituto Superior de Ensino Aberto e a Distância (ISEAD), em Pernambuco, a UVA está legalmente credenciada a ministrar o curso de Pedagogia, conforme autorização do Conselho Estadual de Educação CEE-PE, através do Parecer n.º 38/2010. A sua proposta pedagógica tem como principal objetivo promover a inclusão social por meio da educação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ, 2017, s/p)¹³.

¹¹ Disponível em: www.ufs.br/p.432.

¹² Disponível em: <https://portal.unit.br/institucional/historia-da-unit/>.

¹³ Disponível em: <http://www.estudenauva.com.br/sobre/sobre>.

Esse breve histórico, remete à afirmação de Nóvoa (2011, p. 15), pois, segundo ele, as IES devem promover “[...] articulação na formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional à inserção dos jovens professores nas escolas”, com vistas à valorização e consolidação da docência enquanto profissão.

Por fim, cabe destacar que todos os colaboradores das escolas investigadas atendem a observância do Estatuto Municipal de Maruim/Sergipe, sendo 12 deles (63,15%) efetivos, e sete (36,84%) temporários, admitidos através de contrato de trabalho com duração determinada.

2.2 Espaços da pesquisa

Descreve-se nesta subseção um panorama sintetizado de Maruim e das escolas pesquisadas. Esse município está localizado no interior do estado de Sergipe, situado na microrregião do Vale do Cotinguiba. Também faz parte da mesorregião Leste do estado e localiza-se a 30 km de Aracaju. Tem solo fértil onde predomina a monocultura da cana-de-açúcar, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). De acordo com o censo de 2016, a população dessa cidade é de 17.225 habitantes e a densidade demográfica é de 95,55 km².

Segundo alguns historiadores, Maruim já foi sede econômica e cultural de Sergipe. Recentemente, a bióloga e historiadora Maria Lúcia Marques Cruz e Silva, filha do município expôs peças e documentos. A força política e comercial já foi destaque na época em que existiam oito consulados, todos construídos graças às plantações e exportação de cana-de-açúcar e de algodão, os quais atraíam os europeus (SILVA, 1994). Ver Figura 2.

Figura 2 – Mapa da Localização de Maruim/Sergipe



Fonte: Google Maps (2018)¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <https://mapasapp.com/brasil/sergipe/maruim-se>.

O primeiro povoamento de Maruim nasceu no encontro do rio Sergipe e seu afluente Ganhamoroba, aos arredores do Porto das Redes (antiga Alfândega de Sergipe)¹⁵, mas, como havia muitos mosquitos, a povoação mudou do local e estabeleceu-se onde chamamos hoje sede do município. Vale salientar que o termo “*maruim*”, de origem tupi, significa mosca pequena ou mosquito. Os indígenas desse lugar, antes da chegada dos portugueses, escolheram o nome (DANTAS, 1980).

No século XIX, o transporte fluvial era o principal meio de locomoção. Muitas eram as pessoas que utilizavam essas embarcações e várias usinas de cana-de-açúcar foram implantadas em virtude das terras maruinenses serem propícias a esse tipo de monocultura. A partir de então, uma explosão comercial aconteceu atraindo comerciantes de várias partes do Brasil e da Europa. Consequentemente, a cultura eclodiu com a expansão comercial. (AGUIAR, 1990).

Maruim foi elevada à categoria de cidade, devido a sua potencialidade na indústria açucareira, pela Lei Provincial n.º 374, de 05 de maio de 1854. De acordo com Silva (1994), no início do século XX, esse município era o de maior arrecadação, consequentemente, o maior gerador de receitas para o estado. Hoje, é composto por sete povoados, a saber: João Gomes de Melo, Mata de São José, Oiteiros, Caetetu, Guiomar Dias, Gentil e Pedra Branquinha. Todos comportam escolas rurais de onde foram escolhidas duas para esta pesquisa. As outras duas estão localizadas em bairros da cidade Maruim.

As escolas pesquisadas foram EMEF Aristides Bittencourt (Povoado Mata do São José); EMEF Professora Maria Fidélis Costa (Povoado João Gomes de Melo, conhecido como Povoado Pau Ferro), EMEF Coronel Sabino Ribeiro (bairro Boa Hora), EMEF São José (Bairro São José).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aristides Bittencourt está situada no povoado Mata de São José, localizada a 17 km da sede de Maruim. Ver mapa de localização na figura 3.

¹⁵ “Portos das Redes era o local da Alfândega onde os barcos estrangeiros recebiam a carga de açúcar para Europa. De Maruim, Laranjeiras e Riachuelo chegavam os saveiros carregados de açúcar para exportação. A princípio, a via fluvial percorrido pelos saveiros era conhecida como Rio Cotinguiba, por nascer em plena área Cotinguibense” (DANTAS, 1980, p. 19).

parabólica, impressora, aparelho de som e de computador, projetor multimídia, *datashow* e câmera fotográfica/filmadora.

Figura 4 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Aristides Bittencourt



Fonte: Arquivo da autora (2018).

O nome da escola foi dado em homenagem *in memoriam* ao senhor “Aristides Bittencourt”, um fazendeiro do povoado que empregou muitas famílias em sua fazenda. A escola implantou o ensino fundamental de nove anos em 2010, conforme orientação do MEC, tendo, atualmente, 134 discentes matriculados. Cabe salientar que a educação infantil funciona pela manhã com uma turma de faixa etária com cinco anos de idade. No turno vespertino, há uma turma de educação infantil atendendo crianças entre 3 e 4 anos. O ensino fundamental dos anos iniciais funciona em duas turmas multisseriadas¹⁷, a saber: 1º e 2º anos; 4º e 5º anos. Somente o 3º ano atende alunos na modalidade de ensino regular. Essa cultura de classes multisseriadas ainda é uma realidade nas escolas rurais do estado.

Sendo a educação um fenômeno social está subordinada à estrutura e à dinâmica das relações entre classes sociais, seja na escola ou nos demais espaços em que os cidadãos estão inseridos. Assim, o PPP da escola visa orientar o processo de ensino e aprendizagem, sinalizando a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais dos discentes. Esse documento tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino

¹⁷ “O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte. [...] Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram (MOURA, 2012, p. 70).

e criar condições para gerar formas de organização de trabalho pedagógico, levando em consideração as relações no interior da escola, com atitudes solidárias e de participação coletiva. Destaca-se a interação entre alunos, professores, pais e comunidade no processo de elaboração.

O trabalho com pesquisa, de acordo com a realidade dessa escola, também foi citado no PPP que tem caráter político-pedagógico e artístico-literário. Contudo, sabe-se que o ensino com pesquisa é abrangente e tem objetivos que vão além de ações pedagógicas isoladas. Sobre isso, Cruz (2011, p. 38) esclarece que

[a] ausência da pesquisa na relação pedagógica é um fator limitativo na formação humanizadora emancipatória de profissionais da pedagogia e da psicopedagogia. O aluno, ao lado de aprender conteúdo específicos de sua área, metodologias variadas e modelos de avaliação, precisa dialogar política e criticamente com seus interlocutores sobre as razões lógico-humanizadoras destas aprendizagens, para que se processe o aprender a aprender, para ter condições de assumir-se como Ser pensante e produtor de conhecimento.

Assim, acredita-se que não há pesquisa sem uma atividade pedagógica preocupada com a crítica e estimuladora de indivíduos pensantes e (re)construtores de conhecimentos e saberes. Isso revela que aulas onde vigoram cópias de quadro, buscas de informação em livros didáticos e projetos pedagógicos de cunho cultural – atividades tidas como pesquisas que ocorrem na escola em questão, não atendem as exigências da pesquisa enquanto metodologia de ensino que promove descobertas.

A segunda instituição pesquisada da zona rural de Maruim foi a EMEF Professora Maria Fidélis Costa (Marocas Fidelis), fundada em março de 1994, localizada no povoado João Gomes de Melo (Figura 5). Esse povoado está a 7 km da sede do município, às margens da BR 101. O nome dessa localidade é uma homenagem que se fez ao Barão de Maruim¹⁸. Ainda, assim, a nomenclatura popular é mais conhecida entre os habitantes como Povoado Pau-Ferro. De acordo com o IBGE (2010), esse povoado é composto por uma comunidade de discentes carentes, sendo ainda o maior em quantitativo de habitantes, estimando-se um total de 1.345.

¹⁸ João Gomes de Melo, “O Barão de Maruim”, nasceu no engenho de Santa Barbara [na época a província pertencia à freguesia de Santo Amaro das Brotas/ Sergipe] Dotado de senso administrativo, detentor de uma grande fortuna ao tempo que ascendia nos altos cargos políticos da sua época, como chefe do Partido Conservador assumiu a Presidência da Província foi Deputado Provincial. Deputado Geral e Senador do Império. O Governo Imperial nobilitou-se como título de Barão de grandeza. Faleceu no Rio de Janeiro em 23 de abril de 1890 e, por ocasião do Centenário da Paróquia de Maruim, em 1937, foram seus restos mortais trasladados do cemitério São Francisco de Paula/ RJ para a Igreja Matriz de Senhor dos Passos em Maruim, templo cujo edificação esse nobre sergipano financiou. Sobre o “Barão de Maruim”.

Figura 8 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino Ribeiro



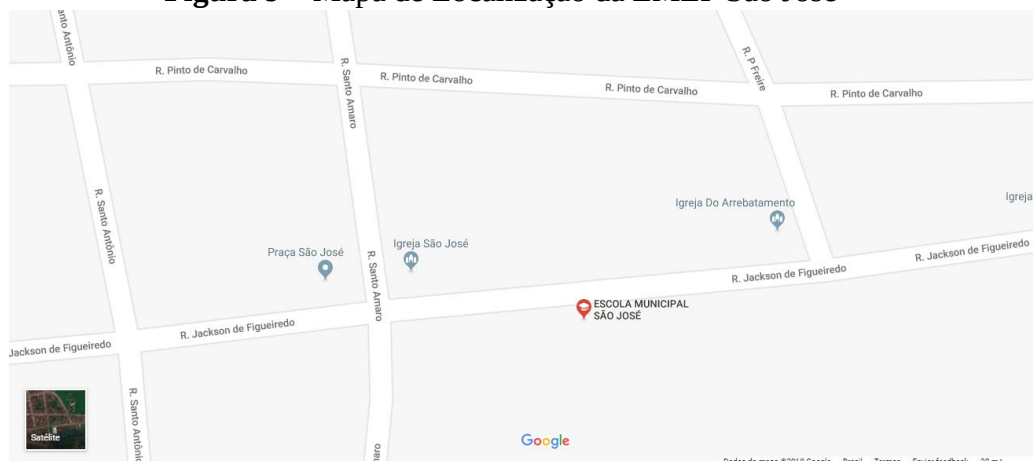
Fonte: Arquivo da autora (2018).

Essa unidade de ensino oferta o ensino fundamental (1º ao 9º ano), tendo também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª e 2ª fases. A escola tem uma jornada diária com duração de quatro horas e meia de trabalho efetivo em sala de aula, nos seguintes horários: matutino das 7h às 11h45, vespertino das 13h às 17h30 e noturno das 19h às 21h30. As metas dessa instituição são combater a evasão escolar, integrar a escola à comunidade e à família, resgatar e valorizar a cultura local, implantando o sistema contínuo de acompanhamento e de avaliar os alunos com baixo rendimento.

O PPP da escola visa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e da equidade na educação. Observou-se que a direção e a equipe buscam desenvolver a prática das propostas existentes nesse documento, priorizando a construção de conhecimento de estudantes e docentes.

A quarta escola pesquisada foi a EMEF São José, tendo como fundadora a maruinense Josilda de Mello Dantas da Associação de Proteção aos Menores Abandonados (APMA), no dia 19 de março de 1949. Essa cidadã trabalhou por muitos anos na APMA. A partir da chegada das Irmãs Sacramentinas, a APMA passou a se chamar Obra Social São José, incorporada mais tarde à rede municipal de ensino da cidade de Maruim.

Dona Josilda faleceu em 05 de agosto de 1998, em Maruim. Para homenageá-la, a cidade deu seu nome a rua em que está situada a EMEF São José. Mamãe Josilda, como era chamada por alguns amigos. Outra homenagem foi na instalação do Lions Clube em Maruim, denominando, assim, Lions Clube Maruim Josilda de Melo Dantas (Figura 9).

Figura 9 – Mapa de Localização da EMEF São José

Fonte: Google Maps (2018)²¹.

A estrutura dessa unidade de ensino dispõe de uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma cozinha, uma biblioteca, uma sala de leitura, um banheiro para a educação infantil, um pátio coberto e outro descoberto, um aparelho de DVD, um retroprojektor, uma impressora, um aparelho de som, uma antena parabólica, um projetor multimídia (*datashow*), 10 salas de aula, dois equipamentos de TV, duas copiadoras, 21 computadores. Além disso, há a oferta da alimentação escolar para os alunos.

Essa unidade oferta a modalidade de ensino regular da educação infantil (3 a 5 anos de idade); ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Funciona nos turnos matutino, das 7h às 11h45, e vespertino, das 13h às 17h30 (Figura 10).

Figura 10 – Escola Municipal de Ensino Fundamental São José

Fonte: Arquivo da autora (2018).

²¹ Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1XdoYHH9U8DYqxN-iw25EmF-oTB4&mas=0&ll=-10.827848852042727%2C-37.09674493850861&z=11>.

O PPP dessa instituição visa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o desenvolvimento da comunidade local, permitindo a superação dos empecilhos de aprendizagem e a participação social. Nesse documento constam os princípios da educação para a orientação das atividades escolares, visando à formação integral do aluno. Notou-se que a direção, em parceria com todos que fazem parte da escola, busca ofertar um ensino de qualidade à comunidade.

2.3 Formação inicial e continuada: saberes docentes

O reconhecimento do profissional professor como pessoa é o ponto de partida para a discussão sobre sua formação, pois faz-se necessário considerar as subjetividades inerentes ao ser humano. A partir disso, deve-se priorizar o desenvolvimento da pessoa e encontrar um espaço em que haja a confluência entre as dimensões profissionais (formação e desenvolvimento) e pessoais (sonhos e projetos de vida) para a construção de histórias de vida.

A formação de professores é um importante elemento para a reflexão sobre práticas pedagógicas e, conseqüentemente, aplicação da função social da educação, qual seja, a formação de cidadãos. Imbernón (2011) defende que o professor precisa de novos preceitos de trabalhos e de novas aprendizagens para desempenhar sua carreira. Nesse sentido, a formação inicial e continuada contribuem, sobremaneira, para o desenvolvimento profissional.

Sobre isso, Cunha (2006) entende que a formação inicial é um conglomerado de conhecimentos institucionalizados que servem de bases para o exercício de uma determinada profissão. Assim, em alguns ofícios, ditos mais prestigiados, há um controle sobre a atuação do profissional, que só deve operar se portar os diplomas que evidenciam a graduação.

Em relação à formação continuada, compreende-se como um processo, ou seja, é feita após a formação inicial para o desenvolvimento de competências. Estas podem ser construídas por iniciativa tanto dos profissionais quanto das instituições, através de programas específicos. Além disso, esse tipo de formação adquiriu peculiar importância, tendo em vista o perfil do profissional que o mercado exige, em razão da globalização e flexibilização da profissão. O docente precisa estar atento às demandas do mercado e da prática profissional (CUNHA, 2006).

Ainda, de acordo com a autora, a formação continuada em serviço é construída no próprio ambiente de trabalho. Este é propício para a reflexão e a ressignificação de conhecimentos. A formação adquirida em serviço é interessante na medida em que se logra a realidade da atuação profissional e, assim, possibilita o desenvolvimento de competências.

Nóvoa (1992) afirma que a tendência é que essa formação continuada seja adotada como uma referência às dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de saberes e valores. Essa formação, portanto, é como principal parâmetro de mudança às futuras práticas pedagógicas tanto no aspecto do processo de desenvolvimento de autonomia docente e como no pensar-fazer dos educadores com o objetivo de sedimentar a principal missão da escola: a transformação social da realidade.

A existência de programas que incentivem a formação de professores, especialmente, no âmbito da educação pública, não é algo comum. O município em que as escolas pesquisadas estão localizadas, por exemplo, não tem um programa desse tipo. O que, sem dúvida, torna a educação precária e favorece para a desvalorização do professor. Para Imbernón (2011, p. 21), “[...] o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos”.

A formação de professores está inserida nessa problemática das condições de trabalho. Quando há uma enfraquecimento de tais condições, diminuem-se também as possibilidades de inovações que o profissional poderia investir em seu labor. Se isso acontece, volta-se aquela antiga visão do professor como mero reproduzidor de conteúdo e não como alguém capaz de, através de seus saberes, mediar a construção de conhecimento em outros indivíduos.

Para entender melhor sobre a formação dos pesquisados, fez-se necessário analisar as respostas que caracterizaram a formação de cada um. A Tabela 3 apresenta a sistematização, através das categorias da AC, que comprovaram como a disciplina Pesquisa integrava a matriz curricular da sua graduação.

Tabela 3 – Pesquisa na Formação Inicial Docente

Sujeitos	N.º ²²	%
Pesquisa na Graduação		
Relacionada à abordagem de conteúdos/aprendizagens	23	41,8
- LDB, PNE e teorias da educação		
- Aplicação das normas da ABNT		
- Métodos a serem aplicados na área		
- Organização científica com uso de métodos		
- Criação de projetos de pesquisa		
- Lógica, linguagem científica e estímulo ao aprendizado		
- Leitura, análise e interpretação dos textos pesquisados		

²² O percentual indicado nas tabelas das categorias da AC foi calculado a partir da frequência de respostas explicitadas nos questionários e não no número de docentes.

Relacionada à prática docente - Professores e prática escolar - Vivência voltada para o modo de agir - Prática diversificada com atitudes e habilidades - Reflexão da prática docente para intervir conscientemente - Forma diferenciada na prática pedagógica - Elaboraões de atividades é primordial - Docente deve ser um pesquisador de sua prática diária	23	41,8
Relacionada à matriz curricular/disciplina - Metodologia Científica em trabalhos acadêmicos - Pesquisa científica na área de Ciências - Disciplina com o objetivo de refletir sobre a realidade - Contato com a disciplina permitiu vivenciar experiências - Desenvolvimento de metodologias do trabalho científico - Disciplina Iniciação à Pesquisa Científica - Disciplina Pesquisa I tratava da importância da formação	09	16,4

Fonte: Organizada pela autora (2018).

Em relação à forma pela qual a disciplina Pesquisa foi apresentada na graduação, a subcategoria alusiva à **abordagem de conteúdos/aprendizagens** alcançou 41,8% dos resultados. Dentro dela, obtiveram destaques as aprendizagens voltadas à aplicação de normas da ABNT e criação de projetos de pesquisas; conhecimento da linguagem científica e possibilidade de leitura; análise e interpretação dos textos pesquisados.

A configuração dessa disciplina Pesquisa na formação inicial ou continuada do professor é “[...] muito importante para o desenvolvimento acadêmico. [A matéria] tratava dos **métodos a serem aplicados** na área, através da pesquisa você vivencia o modo de agir, a prática que diversifica as atitudes e habilidades. O contato com o cotidiano que possibilitará ampliar o novo conhecimento” (ORQUÍDEA, 2018, grifo nosso). Para Tulipa (2018), a disciplina Pesquisa em sua graduação “[...] tratava basicamente de alguns métodos de pesquisa e como elaborar e desenvolver um trabalho científico; ficou como experiência a forma de como se desenvolve a pesquisa científica e a organização do próprio trabalho científico”.

Bachelard (1968) defende que o conhecimento científico é produzido mediante rupturas a partir da transição. Assim, a apropriação da ciência ocorre via superação de obstáculos epistemológicos para a formação do pensamento científico. Logo, pode-se alegar que um dos obstáculos enfrentados por Orquídea (2018) foi a compreensão de que a pesquisa exige aplicação de métodos, teóricos-metodológico.

Torna-se importante observar a relação que a pesquisa estabelece com a formação docente. Cabe formar para as inúmeras atribuições que lhes são pertinentes na profissão, concomitantemente, com o fato de ser um pesquisador (ANDRÉ, 2013). A pesquisa é um meio

para se (re)construir conhecimentos e, mais adiante na sala de aula, utilizá-lo na prática pedagógica.

A subcategoria relacionada à **prática docente** (41,8%) apresenta relatos que explicitam as vivências desses educadores na disciplina Pesquisa, relacionando-a com reflexão da prática para intervir conscientemente no cotidiano da sala de aula. A visão da pesquisa como uma forma diferente da prática pedagógica coaduna com as ideias de Freire (2004) quando este defende que não dá para dissociar a pesquisa do ensino. Ou seja, enquanto professor deve-se continuar pesquisando, fazendo da pesquisa um fazer diário. Trata-se de uma prática diversificada com atitudes e habilidades, como forma diferenciada de ensinar, o que é perceptível nos relatos dos sujeitos da pesquisa:

A disciplina tinha como objetivo apresentar aos alunos a reflexão que pode ser feita na prática docente, nos deixando aptos a intervir, de forma consciente, na realidade educacional a que seríamos expostos futuramente. O contato com a disciplina **me proporcionou a experiência de forma diferenciada com a prática pedagógica**, pois a reflexão tornou-se primordial no contato com o aluno e nas elaborações de atividades. (AZALEIA, 2018, grifo nosso).

Tratava-se de todos os mecanismos para o desenvolvimento e as metodologias do trabalho científico, as regras de **práticas docentes que auxiliavam na abordagem** do que era proposto na pesquisa. (CEREJEIRA, 2018, grifo nosso).

A disciplina era Iniciação à Pesquisa Científica e **ensinava os passos e tipos de pesquisas**, além de criarmos e efetuarmos um mini projeto de pesquisa. (HORTÊNCIA, 2018, grifo nosso).

A disciplina contribuiu para a minha formação como educadora, pois **tem me levado a refletir [sobre] prática docente e a realidade educacional**, venho contribuir na qualidade de ensino e como a formação de pessoas [...]. **Foi através da pesquisa que pude perceber a importância, que nós profissionais temos na construção de conhecimento.**” (AMARÍLIS, 2018, grifo nosso).

Esses relatos evidenciam a importância da pesquisa e do docente como participante. Essa relevância à prática é fundamental para que o professor aplique os conhecimentos (re)construídos na formação inicial em sua sala de aula. A apresentação da pesquisa na formação do docente pode, ainda, ser entendida como:

[...] possibilidade de os docentes do curso de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, a oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas. (ANDRÉ, 2013, p. 61).

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa na formação inicial e continuada é uma oportunidade para a consolidação dos espaços de aprendizagens coletivas e (re) construção de práticas e saberes. O docente desempenha, simultaneamente, a função de formador e formando (NÓVOA, 1992)

Percebe-se mais uma forma de apropriação do conhecimento da disciplina Pesquisa na formação inicial para a docência. Infere-se que inúmeras são as maneiras de se trabalhar a pesquisa como uma prática docente, mas, cabe lembrar, a característica continuada do ato de pesquisar que produz novas formas e meios de se construir conhecimentos. Não se deve perder de vista que os conhecimentos são construídos através da mobilização de

[...] fazeres e saberes: os apropriados na formação inicial, os ressignificados na prática da sala de aula com os estudantes; [do] conjunto do conteúdo a ser ensinado com base nos objetivos educacionais e o seu próprio saber fazer que lhe dá suporte nas atividades interativas. (GUEDES, 2017, p. 188).

A visão da autora está em conformidade com Tardif (2011) acerca dos saberes docentes serem plurais e heterogêneos, provendo de diversas fontes, uma vez que para ensinar são necessárias a mediação para a construção do conhecimento, a gestão da sala de aula e, ainda, a mobilização dos alunos.

Não há dúvidas de que o estudo sobre pesquisa na formação inicial possibilita a transformação dos formandos, de modo que os aprendizados estão além da perspectiva metodológica ou teórica. A pesquisa provoca mudanças na vida de uma pessoa, porque criar hipóteses e perguntas é fundamental para o amadurecimento de qualquer ser humano, é o despertar para os fatos, para a ciência. A pesquisa é relevante para a formação de professor pela “[...] sua relação com a construção do conhecimento de forma autônoma e consciente. **A disciplina propiciou diferentes vivências**, dentre elas oficinas e grupos de GVGO²³ e incentivo à produção científica. “(ANTÚRIO, 2018, grifo nosso).

Grupo de Verbalização e Grupo de Observação é uma “[...] técnica é muito utilizada com grande quantidade de participantes, pois exige que o maior grupo seja dividido em dois subgrupos. Um subgrupo (GV) interno formará um círculo a um subgrupo (GO) externo, formará um semicírculo que ficará ao redor das paredes da sala. O (GV) debate o tema e o (GO) observa sem fazer nenhum comentário. Quando o grupo GV esgotar a discussão ele troca de posição tornando-se GO que era GO se desloca para GV. O grupo de verbalização (GV) deverá eleger um coordenador para conduzir a discussão do assunto, um secretário ou redator para anotar as conclusões do grupo e um relator para que no terceiro momento possa ler para todos as conclusões que chegaram. Num terceiro momento os dois subgrupos apresentam as suas conclusões e o coordenador solicita aos grupos um avaliação do seu desempenho” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88).

Na subcategoria em que a pesquisa apresenta relação com a **matriz curricular/disciplina**, 16,4% das respostas incidem em disciplinas, como: Metodologia Científica; Iniciação à Pesquisa Científica; Pesquisa I; Pesquisa Científica na área de Ciências. Esse quadro evidencia uma possibilidade para aproximar a pesquisa científica na formação inicial como processo investigativo. Compreender esse processo permite a apropriação de conhecimentos teórico-práticos para os fazeres e saberes na sala de aula, haja vista a pesquisa garantir “[...] a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma” (LÜDKE, 2001, p. 51). A prática da pesquisa dá mais recurso ao professor para discutir suas práticas, levando-o a uma profissionalidade autônoma e responsável, o papel da pesquisa, tanto na graduação, como na sala de aula dos anos iniciais, deve estar além da sua função social de produção de conhecimento, com vistas às demandas da sociedade, sobretudo quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que transcorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes.

Ao considerar a necessidade do professor ser pesquisador de sua própria prática para intervir e refletir de forma autônoma sobre esse método educativo, Camélia (2018) afirma que a “[...] experiência com a [pesquisa] foi vivenciada, sempre articulando a teoria e a prática através do estágio em sala de aula”. Para os pesquisados, o contato com as disciplinas de pesquisa proporcionou uma experiência diferenciada na elaboração das atividades voltadas à prática pedagógica. As vivências desenvolvidas em sala de aula via trabalho investigativo sistemático e fundamentado indicam um caminho possível para um ensino de qualidade, porém é, ainda, desafiador dentro do contexto da formação de professores.

A Tabela 4 emerge da correlação entre as categorias pesquisa e docência e apresenta os resultados de como os professores utilizam a pesquisa como estratégia de ensino e aprendizagem nas salas de aula da educação básica.

Tabela 4 – Pesquisa e Docência

Sujeitos	N.º	%
Pesquisa na Sala de Aula		
Relacionada à docência - Conjunto de ações que visam à descoberta de conhecimentos - Organização das estratégias em sala de aula vieram da formação - Pesquisa é ferramenta na construção do conhecimento - Busca de meios para nos comunicarmos melhor em sala de aula - Aplicação de dinâmicas nas aulas - Formação do aluno leitor e futuramente um pesquisador	18	46,2
Relacionada às aprendizagens discentes - Desperta a curiosidade dos alunos - Busca de novos saberes - Desenvolvimento de pesquisas sem explorar a rigor científico - Formação crítica, criativa e inovadora	11	28,2
Relacionada à investigação científica - Pesquisa precisa ser analisada e interpretada para não ter plágio - Investigação não pode ser cópia - Oportunidade de desenvolver pesquisas de campo - Instrumentos investigativos de uma pesquisa - Investigação de estudos e resultados de outras pesquisas	10	25,6

Fonte: Organizada pela autora (2018).

A subcategoria relacionada à **docência** evidenciou 46,2% das respostas relacionadas à função da pesquisa na perspectiva da sala de aula. A maioria dos professores entende a pesquisa como conjunto de ações que visam à descoberta ou (re)construção de conhecimentos, bem como possibilidades de tornar a aula dinâmica o que contribui para o uso da pesquisa como prática pedagógica. Ou seja, pesquisar é

[...] essencial no processo de formação de professores. Não se concebe mais, na formação do profissional professor, a sua desvinculação do processo de produção de conhecimento. E o processo de produção de conhecimento requer a prática da pesquisa. E o professor, como sujeito, como produtor desse conhecimento, passa a ser um pesquisador. (MESQUITA, 2000, p. 135).

Dessa forma, as perspectivas de Ludke e Cruz (2005) contemplam que a pesquisa deve ser uma base, um princípio comum na formação dos professores com o efeito criar de um ambiente ligado ao desenvolvimento do professor. Ver relatos:

O que vivenciei foi salutar, tanto na minha carreira acadêmica, quanto na aplicabilidade das vivências no âmbito da minha prática docente. Foi um despertar da necessidade da pesquisa na **construção do conhecimento**. (ANTÚRIO, 2018, grifo nosso).

Nós, professores, sentimos necessidades de buscar meios para nos comunicarmos melhor em sala de aula, **dinamizar nossas aulas**, obter resultados positivos, em relação professor/aluno e ensino/aprendizagem, então estamos sempre nos especializando e requerendo conhecimentos, **através de estudos, pesquisas e resultados** de outros colegas e profissionais na área de educação que deram certo. (IRIS, 2018, grifo nosso)

Os docentes evidenciaram a importância da vivência que tiveram com a pesquisa na docência, de modo a evidenciar a sua relevância para a descoberta como possibilidade de (re)construção de conhecimentos. E, não só isso, eles verificaram que a pesquisa tem poder para tornar a aula diferente, dinâmica, o que traz distintos resultados para os processos de ensino e aprendizagem, como pode ser notado no relato de Lírio (2018, grifo nosso): “[quando] iniciei a minha prática pedagógica utilizei e utilizo os conhecimentos construídos durante a minha formação **para melhorar e organizar as minhas estratégias em sala de aula**”. Nesse sentido, a ação do professor, diante da prática, é de transformar suas aulas, valorizando o pensar e o saber do aluno, seus interesses, estabelecendo uma relação de mediação para a contribuição do conhecimento. Deve-se considerar as experiências vivenciadas no processo de formação (Nóvoa 1992).

Dito isso, faz-se necessária a definição do que é saber. Tardif (2011) define que a noção de saber não é muito exata, ainda, assim, muitos autores a empregam, inclusive ele próprio. É importante problematizar a concepção de saber, porque mesmo demasiadamente utilizada, não há na literatura um conceito encerrado sobre o que são os saberes do professor. No entanto, perguntas e discussões a respeito disso são válidas por serem características da ciência.

O fato de não haver uma definição clara sobre o que é saber provoca um efeito contraditório, emergindo a ideia de que tudo seja saber. Tardif (2011) não recria o conceito de saber, mas elege a abordagem argumentativa como a mais interessante, pois nela não é bastante dizer que se saber algo, é necessário mostrar as razões (argumentar) para que aquilo seja considerado um saber. O autor defende saber como “[...] toda atividade discursiva que tenta validar, por meios de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou ação.” (p. 196)

Mais importante do que saber algo, é saber ensinar bem e há nisso um descolamento. Antes era importante saber, agora o foco está nos processos de saberes. Ou seja, “[...] não basta fazer bem alguma coisa para falar de saber-fazer: é preciso que o ator saiba por que faz as coisas de uma certa maneira. Nessa mesma perspectiva, não basta dizer bem alguma coisa para saber

do que se fala.” (TARDIF, 2011, p. 198). Isso significa que um professor pode saber sobre algo, mas não ter de fato a conhecimento sobre aquilo.

Campos (2013) dialoga com essa visão, pois a abordagem da argumentação é um processo que implica uma explicação lógica e coesiva. Assim, o saber é algo que deriva do racional, do que pode ser explicado. Cabe acrescentar que as instituições de ensino e o próprio Estado não dão a devida importância aos saberes dos professores. O entendimento de saber passa pela formação inicial e continuada desses profissionais e a desvalorização da docência prejudica os processos de ensino e aprendizagem e o professor pode tornar-se um mero transmissor de conhecimentos, porque os saberes são passados. Da mesma forma, o professor fará em sua sala de aula. Tardif (2011, p. 40) critica essa configuração quando afirma que

[a] relação que os professores mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Os saberes dos professores são desvalorizados em razão da visão apegada que se tem da profissão, assim, não são vistos como sujeitos ativos na educação com potenciais construtores de novos saberes. A visão de Alarcão (2011) também culmina em professores tidos simplesmente como técnicos e transmissores. É visível que essa ideia de transmissão não é compatível com a finalidade da educação, pois o processo educativo necessita muito mais do que isso. Outra perspectiva que merece destaque é o fato de que

[...] saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos. É nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhes uma identidade. Na análise da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento a outro. (BRZEZINSKI, 2002, p.125).

A compreensão da complexa tarefa de ensinar é fundamental para a problematização e (re)construção dos saberes docentes, uma vez que experiência pessoal de cada formando é fundamental para desenvolver a habilidade de saber ensinar (PIMENTA, 2010). Na formação inicial é preciso levar em consideração as experiências trazidas por cada aluno que são preponderantes à formação.

Segundo Imbernón (2011), saberes são necessários e fundamentais para o exercício da docência, o professor deve estar aberto às inovações que aparecem na educação, como também

as mudanças e conhecimentos que surgem da profissão. Os saberes docentes construídos a partir da profissão, assim como, os obtidos na formação inicial são complementares, um não se basta sem o outro

Torna-se imprescindível, também, que o docente tenha noção de que sua experiência depende de outros, principalmente, dos alunos e é justamente por causa dessa dependência que o profissional desenvolve as habilidades que lhes são necessárias a partir da interação e do confronto entre a realidade fatídica e seu dever de produzir o conhecimento. Assim,

[o] docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. [...] essas interações [...] exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2011, p. 49-50).

Nessa direção, o docente, por trabalhar com pessoas, deve considerar as características, as peculiaridades e as singularidades do ser humano, de modo que “[...] os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho.” (TARDIF, 2011, p. 266-267). Esse saber docente é estratégico, pois está ligado a todos os outros saberes, uma vez que cada vez que alguém adquire um saber, este está condicionado a um processo de aprendizagem, nos quais, direta ou indiretamente, o docente está envolvido.

Essas marcas podem ser a personalidade, a emoção e a moral. Sinais que só podem ser encontrados nas pessoas humanas, o que torna o trabalho do docente diferente de outros, pois as pessoas são dotadas de subjetividade e as tarefas também serão, já que não há uma receita pronta de como provocar emoções motivacionais no aluno (TARDIF, 2011). Cada estudante é diferente, cada professor é diferente, isso implica uma análise das ciências da educação.

Essa subjetividade tem espaço importante entre os saberes docentes, mas há também saberes mais específicos e inerentes à profissão humana do magistério, saberes são valorizados social e economicamente, acredita-se que ao docentes não têm o

[...] saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância da sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto é dispensável. Essas posições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum ‘valor de troca’ [...]. (NÓVOA, 2007, p. 227).

Acredita-se que os saberes docentes perpassam pela compreensão da “[...] sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.”

(TARDIF, 2011, p. 106). Essa visão também é adotada por Pimenta (2005) ao adotar a ideia de que a (re)construção dos conhecimentos dos docentes e seus contextos é importante não só para proposições técnicas, mas para depreender o professor como um ser humano de habilidades indeterminadas. Assim, o docente irá perceber o aluno da mesma forma e os conhecimentos serão produzidos em vez de transmitidos.

Por conseguinte, a aprendizagem promovida de forma sistematizada contribuirá na formação dos discentes para a cidadania. Compete ao professor, através da compreensão e domínio dos conteúdos, não deixar os educandos caírem no modismo teórico. Ou seja, o educador deve despertar nos discentes o desejo de buscar suas próprias habilidades para produzir conhecimentos.

Dentro desse contexto, apresenta-se a subcategoria relacionada **às aprendizagens discentes** (28,2%) que evidenciam o despertar a curiosidade dos alunos; a formação crítica, criativa e inovadora; a busca de novos saberes. Isso significa que a pesquisa é uma metodologia ativa para mediar a aprendizagem. Para Begônia (2018, grifo nosso), “[desde] o início da escolarização deve-se focalizar a importância da pesquisa para a construção do conhecimento do aluno com uma **formação crítica, criativa e inovadora.**”

A preocupação dessa professora com a formação crítica, criativa e inovadora de seus alunos é um importante indicador de como a pesquisa pode contribuir para a formação integral do aluno e também do docente. Nessa perspectiva, Cruz (2011, p. 32) afirma ser necessário que os

[...] alunos desenvolvam o pensamento e ampliem sua consciência crítica para o desafio de questionar o seu agir como discente frente às provocações do docente, para que percebesse a necessidade de investigar a própria ação frente ao processo formativo como forma de avanço e amadurecimento intelectual.

Esse amadurecimento intelectual só é possível ser alcançado através da integração dos indivíduos que compõem o contexto escolar, desde a regular provisão de recursos pelo Estado até ao apoio necessário da família. Tal discussão encontra sustentação no entendimento de que o professor é o mediador desse processo, uma vez que ele é para o aluno, a “cara” da escola. A maior referência que a criança ou adolescente pode ter da escola está na pessoa do docente. Nóvoa (2011, p. 12) defende que

[ser] professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Assim, apropriar-se da profissão é uma ação contínua que deve ser observada, porque é a possibilidade de ressignificar a prática. A cooperação entre os professores é também importante para a razão de ser da escola e seu efetivo funcionamento. Assim, ser professor exige compreender esses elementos e as especificidades que estão além da simples transmissão de conteúdos em sala de aula, conforme defende Cerejeira (2018, grifo nosso): “[uma] vez que todo trabalho a ser desenvolvido parte de um conhecimento prévio e como educador temos que **incentivar os nossos alunos a irem em busca de conhecimento** [o que torna] favorável a sua aprendizagem e o seu senso crítico.”. Não há dúvida sobre o fato de que a pesquisa é um meio de (re)construir conhecimento. O professor precisa estar atento a isso desde a sua graduação, porque é acreditando nessa proposta que o docente irá mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes da educação básica.

A pesquisa, analisada sobre as possibilidades de aprendizagens do discentes, é um motor de propulsão para a construção de uma escola que transforma a sua localidade, comprometida com o âmbito social e a propagação de conhecimentos diferenciados, inovadores e construídos de maneira prática, ou seja, produzidos na integração, junto com professores e alunos. Cabe, então, destacar

[...] a importância de reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (NÓVOA, 2009, p. 7).

O autor confirma a visão de que a escola deve ser um ambiente de integração. Afirma-se, ainda, que a escola é um lugar em que os assuntos teóricos sejam postos em uso, isto é, em prática (FONTANA; FÁVERO, 2013) e se propõe o avanço de metodologias ativas com a possibilidade de dar ao aluno uma formação além do trivial, ou seja, a emancipação desse ser.

Evidencia-se também a relevância do aprender com o outro, sendo fundamental a utilização de estratégias ativas na sala de aula que requer uma base epistemológica fundada na teoria sociointeracionista, com respeito a linguagem e a interação do discente. Nessa direção Charlot (2014, p. 53) acredita que

[ensinar] é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdo, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de

questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem.

Uma educação que busca a humanização passa pelo entendimento da importância da valorização da prática do professor, especialmente, nos cursos de formação, palestras, seminários, oficinas e congressos para, a partir daí, conhecer e reconhecer o aprendizado no espaço da sala de aula, no cotidiano, na interação entre docente e discente. A ressignificação dos conhecimentos dos professores que estão em constante formação proporciona a valorização da carreira e internalização dos conhecimentos dos discentes.

Por fim, ainda na categoria pesquisa e docência, emergiu a subcategoria **investigação científica** (25,6%), evidenciando os aspectos relacionados ao rigor científico. É importante observar que a frequência de respostas dos docentes enfocou o caráter científico da pesquisa. Bachelard (1968) defende esse rigor da ciência ao afirmar que esta é tida a partir de uma experiência diferenciada que carrega perspectivas subjetivas e objetivas ao mesmo tempo, uma experiência de (re)construção de conhecimento.

A pesquisa com esse rigor é fundamental para continuidade da ciência. Uma vez que esta é uma área imprescindível à existência e aos avanços de aspectos relacionados à humanidade. Isso significa que

[a] ciência suscita um mundo, não mais por uma impulsão mágica imanente à realidade, e sim por uma impulsão racional, imanente ao espírito. Depois de ter formado, nos primeiros esforços do espírito científico, uma razão à imagem do mundo, a atividade espiritual da ciência moderna empenha-se em construir um mundo à imagem da razão. A atividade científica realiza, em toda a força do termo, conjuntos racionais. (BACHELARD, 1968, p. 96).

Infere-se, então, que a ciência mobiliza a transformação do mundo. Essa dimensão precisa ser propagada em salas de aulas, inclusive na educação básica, pois além da ciência ter o caráter transformador, percebe-se a sua importância para a emancipação de cidadãos. Nessa perspectiva, a ciência está associada ao saber, fazer e ser docente.

A subcategoria **investigação científica** também suscitou aspectos relacionados à pesquisa não ser cópia; à relevância dos instrumentos; à pesquisa para além do plágio. Esses elementos evidenciam a preocupação dos professores com o espírito científico. Girassol (2018, grifo nosso) retratou essa condição: “[sempre] mostro aos meus alunos que **toda pesquisa deve seguir normas e precisam ser analisadas e interpretadas** para que não se torne um plágio ou uma mera cópia”.

Para Jasmim (2018, grifo nosso), a pesquisa foi fundamental para sua formação, pois permitiu “[compreender] o entusiasmo da busca de ir a campo, **chegar aos resultados a partir da sua própria investigação**”. O professor, como mediador da aprendizagem, deve mobilizar os discentes a pesquisarem e, assim, produzirem seus próprios conhecimentos. Nesse sentido,

[a] pesquisa com propósitos didáticos não precisa necessariamente atender àqueles requisitos. Mas a que critérios deve então atender? Deve, em primeiro lugar, propiciar o acesso aos conhecimentos científicos: trazer aos professores, consumidores da pesquisa, as novas conquistas no campo específico de conhecimentos. Deve, além disso, levar o aluno-professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação, e mais, a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional. (ANDRÉ, 2010, p. 20).

Para tanto, faz-se necessário ao professor uma perspectiva pedagógica de suas ações, de modo que as metodologias para investigação sejam utilizadas tanto pelos professores como pelos alunos. “O sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimento.” (ANDRÉ, 2010, p. 21). A prática docente é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. O educador ensina também sendo referência. Assim, na medida em que incita no aluno a investigação, ele próprio deve fazer disso uma realidade em sua vida profissional.

Os dados também revelaram que o tema pesquisa, a partir da concepção dos docentes dos anos iniciais, provoca um misto de receio e desinformação quanto às verdadeiras possibilidades de se fazer uso dessa estratégia, conforme relatos dos sujeitos:

Já desenvolvi com meus alunos algumas pesquisas, sem muito me aprofundar, pois, **não eram necessários esses aprofundamentos**, devido a escolaridade, que não requer essas experiências aprofundadas(científicos). (MARGARIDA, 2018, grifo nosso).

[Já fiz algumas pesquisas com meus alunos] **mas não com os padrões e métodos científicos**. (LÓTUS, 2018, grifo nosso).

Desenvolvi com meus alunos algumas pesquisas porém, **sem explorar a rigor dos parâmetros científicos**. (TULIPA, 2018, grifo nosso).

A temática abrange diversos seguimentos e **não foi possível aplicá-los na minha sala de aula**. (ROSA, 2018, grifo nosso).

Diante disso, Lüdke (2009) constata que o paradigma relacionado ao papel do professor frente à produção conhecimento e ao fazer científico tem relação contraditória com a ideia de que novos conhecimentos só são provenientes de publicações acadêmicas, preferencialmente, nos espaços de pós-graduação, onde a pesquisa é realizada sob bases teórico-metodológicas.

Certamente, o papel dos professores não está limitado somente a fazer pesquisa acadêmica. A impossibilidade de o professor da educação básica produzir conhecimentos junto com seu aluno prejudica o processo educacional. Embora seja comum a visão de professores transmissores nas escolas, ressalta-se, aqui, a importância da superação desse paradigma, pois na experiência cotidiana de um professor de educação básica as possibilidades de produção de novos conhecimentos são inesgotáveis, visto a pluralidade de visões que se tem na sala de aula e o espírito curioso dos alunos novos que estão descobrindo a vida.

Nessa perspectiva crítica, faz-se necessário lembrar que “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.” (TARDIF, 2011, p. 37). Dessa forma, compreender a dimensão da prática docente é fundamental para perceber que ela tem relações mais amplas do que o simples objeto de estudo das ciências da educação. Ela é um importante instrumento para produção de saberes e também, ao mesmo tempo, demanda diversos outros saberes do professor, como disciplinares, curriculares e experienciais.

Outro fato que chama atenção são as características das pesquisas sobre educação realizadas na pós-graduação, o que referenda os argumentos expostos anteriormente sobre a falta de produção de conhecimento na educação básica. André (2010, p. 63) constata que “[...] não é comum ouvir supervisores, diretores de escolas, coordenadores pedagogos e professores dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito sofisticadas, não oferecem respostas aos problemas da prática, e são, portanto, pouco úteis”.

As críticas do autor permitem afirmar que qualquer pesquisa sobre educação, práticas pedagógicas e saberes docentes devem ser feitas com base na realidade, na indissociabilidade entre teoria e prática. Há na literatura produções científicas que analisam aspectos pedagógicos sem inserir o cotidiano em que os professores estão inseridos. Esse é, então, um paradigma epistemológico da prática profissional proposto, tanto por André (2010) como por Tardif (2011). Assim, observar a pesquisa desde a formação inicial e continuada dos professores é salutar, pois, na experiência (objeto de análise da terceira seção deste trabalho) essas perspectivas serão discutidas. Assim, a problematização dos saberes dos docentes é um fundamental para o alcance de práticas pedagógicas com sentidos e significados.

A proposta de formação continuada envolve o universo educativo com o objetivo de impetrar a qualidade do processo de ensino na escola, uma vez que esse é o local onde os educandos frequentam para se apropriarem de conteúdos sistematizados ao longo da história, necessários para a sua formação e humanização.

A discussão a seguir trata da questão de uma educação de qualidade, em diferentes aspectos, dentre eles, os cursos de formação continuada dos professores pesquisados. Para Gama e Terrazzan (2011, p. 49), a formação continuada

[...] é um termo que vem sendo utilizado há algumas décadas para caracterizar diversas ações referentes a atividades realizadas pelos e com os professores, depois de sua formação inicial. Percebe-se diferentes significados atribuídos a esta expressão, assim como, também certo descompasso entre os significados consolidados nas produções e aqueles existentes entre os profissionais em serviço, que têm seus próprios entendimentos acerca da temática.

Tem-se, assim, a evidência de que a formação continuada é importante para a carreira do professor e também para sua prática pedagógica por problematizar o processo que (re)constrói os saberes e os fazeres via reflexão sobre a *práxis*.

Uma das indagações realizadas com os sujeitos foi acerca da participação, nos últimos cinco anos, em cursos de formação continuada. Dos 19 professores, 09 (47,36%) responderam que sim; 09 (47,36%) não participaram e apenas 01 (5,26%) não lembra de ter feito algum tipo de curso. Outro dado investigado foi sobre a relação dos cursos com o tema pesquisa. Nenhum curso foi voltado para estudar sobre pesquisa. Nesse sentido, é possível diagnosticar o impacto dessa realidade ao relacioná-la com o tema pesquisa, pois, nenhum dos professores pesquisados realizaram cursos de formação continuada voltados para a área de pesquisa independente de ser pesquisa científica ou escolar.

Torna-se, evidente, portanto, que a formação continuada voltada para pesquisa não é um fator determinante para a sua utilização em salas de aula do ensino básico. Afinal, não é só quem realizou um curso sobre pesquisa que pode ensinar como se faz pesquisa. No entanto, tal realidade evidencia um desafio, qual seja, da pesquisa científica ser uma realidade na carreira do próprio professor. Para tanto, cabe rupturas epistemológicas no saber e saber fazer docente par que a pesquisa seja abordada e tratada como uma possibilidade construtiva na prática da sala de aula.

Uma formação continuada (e até inicial) integrada com a pesquisa possibilita o desenvolvimento de competências diversas ao docente. Santos (2012, p. 24) defende que essa integração é capaz de formar “[...] um profissional capaz de reconhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e a realidade sociocultural na qual está se insere.”

Dessa forma, salienta-se, aqui, a importância de todos envolvidos no contexto escolar verem a necessidade de que o professor precisa participar de cursos de formação continuada,

uma vez que pode ser realizada tanto dentro quanto fora da escola. Essas duas formas beneficiam o próprio educador como também o aluno, sendo um processo de busca por novos conhecimentos e, principalmente, como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola.

Em relação à participação dos professores em formação continuada, percebeu-se que o tema pesquisa ainda não foi tratado com o destaque merecido, isso se deu, dentre outros motivos, pela falta de sensibilidade das instituições e até mesmo de alguns professores para a importância de investimentos nesses tipos de cursos. No entanto, é importante observar que essa situação ocorre pela ausência de conhecimento da dimensão da pesquisa escolar como prática pedagógica. Tal realidade pode ser evidenciada através dos seguintes relatos:

Tenho sim, mas não tem nenhuma **relação com a pesquisa**. (HORTÊNCIA, 2018, grifo nosso).

Os cursos oferecidos são mais no campo da alfabetização, **sem foco de pesquisa**. (LÍRIO, 2018, grifo nosso).

Mas na área de gestão e pedagogia empresarial e **não tratavam de pesquisa**. (ANTÚRIO, 2018, grifo nosso).

[...] participei de vários cursos, entre a Educação Ambiental, Alfabetização, nas series iniciais, **mas não estava relacionada à [pesquisa]**. (AMARÍLIS, 2018, grifo nosso).

Por conseguinte, o distanciamento entre a formação continuada e a pesquisa provocam incoerências e incompreensões a respeito dos pressupostos do ato de investigar nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, diminui o interesse dos alunos pela pesquisa e pelos benefícios que podem trazer para a vida.

Para muitos docentes, a disciplina de Pesquisa foi importante por proporcionar novas formas de (re)construir conhecimentos, além da pedagogia tradicional. Nesse sentido, a aplicação de pesquisa pelos professores na educação básica ainda é pouco expressiva. O incentivo dessa prática é um desafio a ser superado nas instituições de ensino, seja qual for o nível de sua abrangência, pois significa espaços de construção coletiva.

O exercício da pesquisa é importante para orientar as ações do professor para a ressignificação de conhecimento e saberes. As experiências vivenciadas vão construir uma formação inicial reflexiva, voltada para o acolhimento da diversidade e da valorização da individualidade do sujeito. Pesquisar, portanto, é um ato que não deve ser feito de maneira isolada. Ao contrário, deve ser uma ação intrínseca do docente e constitutiva do processo educativo, desencadeando práticas que promovam a qualidade do ensino. A prática da pesquisa

agrega a esse contexto uma produção de conhecimento e um rigor necessário ao processo investigativo que representa a própria atividade do professor.

Por fim, pontua-se que, da maioria das respostas dos professores, a pesquisa está relacionada à metodologia científica e ao processo de construção de conhecimentos. Muitos afirmaram que para o desenvolvimento da pesquisa na sala de aula da educação básica se faz necessária a criação de espaços de discussão, fomentação, visto ser uma das vias fundamentais para a reflexão de inquietações e questões relativas à prática docente.

3 PESQUISA NA EDUCAÇÃO: práticas docentes

*Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que **a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano**. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 2007, p. 86, grifo nosso).*

A curiosidade é uma possibilidade de estimular o interesse pela pesquisa, pelo descobrimento e desbravamento do que é novo e até mesmo pela reflexão sobre o existente. O papel do professor nessa perspectiva é de mobilizar a curiosidade sobre temas que compõem a vida humana. Além disso, dentro da sala de aula, a curiosidade pode ser integrada à prática pedagógica com vistas a permitir a compreensão dos conteúdos curriculares, a dinamização do fazer docente e a construção do conhecimento por meio de aprendizagens ativas.

Esta seção apresenta a categorização da AC sob o enfoque das práticas docentes relacionadas à pesquisa. Essa discussão evidencia a pesquisa como metodologia de aula, desde a possibilidade para a organização de trabalho do professor até suas implicações nas aprendizagens docente. A pesquisa na educação básica revela-se como um subsídio na prática dos professores, caracterizando-se como possibilidade da construção de conhecimento. Nessa direção, apoia-se na ideia de que a pesquisa contribui para uma formação voltada à cidadania e ao desenvolvimento de habilidade crítica da realidade social (TARDIF, 2011). Assim, torna-se um paradigma de mediação de apropriação de conceitos/conhecimentos com propriedade científica, sem ser simplesmente copiar ou reproduzir.

Defende-se, aqui, conforme Roza (2008), a importância do professor usar a pesquisa como estratégia ativa em suas aulas para garantir a mediação docente e a promoção de aprendizagem significativa²⁴ do estudante, uma vez que a educação é o meio que permite ao homem erigir-se enquanto pessoa, colaborando para a cultura e perpetuação de sua e das histórias de seus pares, ou seja, humanizar-se (FREIRE, 2006).

Por outro lado, neste estudo, buscou-se investigar também a experiência dos participantes com a pesquisa científica no âmbito da educação superior. Sobre esse tema, 47,36% (09) dos pesquisados responderam que já participaram de pesquisa; 26,30% (05)

²⁴ Segundo Ausubel (1978, p. 41), o “[...] processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (i.e., um subsunçor) que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos”.

informaram que não tiveram nenhum envolvimento; 15,77% (03) não lembram; 10,57 (02) indicaram que sua participação em pesquisa tem relação com a prática da sala de aula (saber-fazer pedagógico). Os relatos a seguir revelam, de forma explícita, como foram as experiências dos professores pesquisados com a pesquisa científica.

[...] **fiz uma pesquisa na disciplina de Pesquisa Científica**, com os proprietários das hortas comunitárias e fui bolsista do CNPq durante 2 anos. E no curso de Pedagogia também fizemos uma pesquisa no tocante à Prática Docente em Escolas Particulares e ao final do Curso de Serviço Social foi feito uma Monografia. (HORTÊNCIA, 2018, grifo nosso).

[...] **fiz pesquisa de campo para fazer a monografia**. O objetivo da pesquisa era identificar os motivos do fracasso escolar nas séries iniciais da Escola Municipal Acelino de Oliveira. A pesquisa foi feita observando os documentos: diários e fichas individual do aluno, a prática pedagógica e a vida dos alunos dentro e fora da escola. (BEGÔNIA, 2018, grifo nosso).

[Participei de dois] projetos **como aluna na graduação** (bolsista Pibic/CNPq) e dois projetos como professora da educação básica/Capes. Dessas experiências muitos conhecimentos teóricos e práticos [foram construídos]; articulo e agrego a minha prática na educação básica via oficinas, projetos na escola, uso das concepções teóricas nas relações com os alunos etc. (ANTÚRIO, 2018, grifo nosso).

[...] na preparação do meu artigo utilizei a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica que são fundamentais para o enriquecimento de minha [prática]. (GIRASSOL, 2018).

[...] em um **projeto de conclusão do Curso de Pós-graduação em Educação e Gestão**, onde foi desenvolvido a seguinte pesquisa: Acesso e Permanência na Rede de Ensino Público do Município de Maruim/Sergipe, em 2013, junto à instituição Faculdade Pio Décimo. (CEREJEIRA, 2018, grifo nosso).

Participei de uma **pesquisa** com o tema: A importância do acompanhamento dos pais na aprendizagem da leitura dos filhos. Foi um **trabalho de conclusão** do meu curso da pós-graduação” (LÍRIO, 2018, grifo nosso).

A participação dos professores investigados sobre a pesquisa na formação inicial ou continuada foi vinculada às disciplinas da matriz curricular dos cursos ou trabalhos de conclusão (TC). Cabe destacar que a universidade, espaço propício para a produção de conhecimentos, é muitas vezes a primeira das etapas do processo de difusão do que ali é produzido. Abre-se, portanto, uma oportunidade para pensar a sua importância para a sociedade. De acordo com Delanty (2009, p. 63), “[...] a contribuição que a universidade faz à sociedade é a de desenvolver e incrementar a cultura pública global associando cidadania e conhecimento”.

Contudo, a pesquisa científica, na perspectiva cosmopolita, desenvolvida dentro do espaço universitário é dependente de iniciativas complementares que busquem o aumento da divulgação e disseminação do conhecimento. Sobre isso, Delanty (2009, p. 63) explica que

[o] cosmopolitanismo é um lugar de interação e encontros culturais, bem como de desenvolvimento sociocognitivo. O cosmopolitanismo está ligado à transcendência, isto é, à maneira pela qual a sociedade evolui, indo além da sua presente condição: ele diz respeito à abertura de horizontes e a novas maneiras de ver o mundo. Uma dinâmica fundamental é a relação local-global, pois o Cosmopolitanismo surge quando os contextos locais de interpretação são transformados à luz do encontro com o global. As universidades se localizam em um espaço que não é nem global nem nacional, mas onde acontece a interação entre ambos. Por essa razão, elas podem ser vistas desempenhando um papel particularmente significante como agentes cosmopolitas de mudança social.

Além de um espaço cosmopolita, há de se promover, ora ou outra, os eventos acadêmicos, que são momentos (tempos) vivenciados para despertar o espírito científico dos universitários. Ainda que existam dificuldades de se levar o que é produzido dentro do seio acadêmico para além dos limites dos *campi*, a universidade ainda se mantém como principal responsável no que diz respeito a manter e patrocinar o compartilhamento do que ela mesma produz.

Levando em consideração que a ciência é uma prática social e que envolve pessoas, urge a promoção de iniciativas de disseminação do conhecimento produzido pela pesquisa científica por parte autônoma e colaborativa. Revistas, jornais científicos, rádios universitárias e *sites* na *internet* têm participação no sentido de difundir esses conhecimentos para a sociedade de modo acessível e descomplexificado. Compreender a dimensão da pesquisa científica é fundamental para fazer da escola um ambiente que forma cidadãos com competências que podem transformar a sociedade, que é complexa e exige cada vez mais indivíduos com autonomia intelectual e criticidade.

Bachelard (1978) apresenta razões para se pensar numa cultura escolar mais imersa na pesquisa. Assim,

[a] filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica[...] para o desenvolvimento de um novo espírito científico[...] propor para a ciência nova uma pedagogia nova. Vinculando estreitamente o progresso da pesquisa científica a libertação das mentes jovens. [...] (BACHELARD, 1978).

A professora Jasmim (2018), ao afirmar que o “[professor] sempre participa de pesquisas, na sua prática pedagógica, nos projetos pedagógicos, nos assuntos que surgem no cotidiano entre os alunos “[...]”, evidencia que a pesquisa como prática nas salas de aulas é uma metodologia para a resolução de problemas e questões que podem partir da realidade social.

Nesse sentido, segundo Freire (2007, p. 29), a pesquisa permite constatação, intervenção e educação. Assim, “[pesquisa] para constatar, constando intervenho, intervindo educo” e me

educo”. Nota-se que a pesquisa possibilita a mobilização dos saberes ligados à formação²⁵ profissional dos docentes, haja vista esses profissionais utilizarem suas apropriações e representações da formação inicial e continuada para sala de aula, permitindo que as aprendizagens sobre pesquisa científica contribuam para o uso da pesquisa como metodologia ativa nas aulas. Essa configuração destaca a relevância dos saberes experienciais como subsídios para ensinar através de constatações prévias. Ressalta-se que pesquisar exige não perder de vista o caráter polissêmico da palavra. A professora Jasmim (2018) trouxe a pesquisa relacionada ao saber fazer docente.

Essa perspectiva sinaliza uma prática, uma procura, uma busca por respostas que contribuam para a (re)construção de saberes tanto docentes como discentes (ANDRÉ et. al., 2013). Trata-se da prática, dos saberes experienciais. Tardif (2011, p. 48-49) define os saberes experiências como “[...] o conjunto de saberes atualizados [...] e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Infere-se, assim, que o professor, em sua vivência de “chão de escola”, tem a incumbência de conciliar os saberes alcançados com a finalidade de torná-los úteis para os alunos. Essa incumbência reflete sua necessidade de olhar para a realidade atual e sincronizar ou recriar os saberes na – e durante.

Para Santos (2008, p. 21), “[...] o ensino pode ser entendido como um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores” e a experiência dos professores demonstra que “[...] há casos de desconhecimento, onde a pesquisa é confundida com “trabalhos de consultas ou sondagens de opiniões” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35). Para alguns professores a pesquisa, quando relacionado ao trabalho docente, é associada apenas à ideia de conteúdo da disciplina e das questões didático-pedagógicas. Não parece claro, que a pesquisa do professor e do aluno, faça parte do desenvolvimento profissional. A professora Tulipa (2018), afirma em seu relato, que desenvolve pesquisa com seus alunos na sala de aula, mas **sem explorar o rigor dos parâmetros científicos**. Essa investigação, vem destacar que é de fundamental importância desenvolver e discutir pesquisa no ambiente escolar (Grifo nosso).

²⁵ A perspectiva sobre formação profissional apresentada neste trabalho segue a proposta de Nóvoa (2011, p. 111) que afirma ser “[...] necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitectura [...]. As [iniciativas] mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.”

Cabe, ainda, diferenciar os tipos de pesquisa que podem ser e são desenvolvidos na sala de aula da educação básica. O primeiro é a pesquisa feita pelo docente quando na preparação de sua aula, na construção dos conhecimentos necessários para trabalhar os conteúdos da disciplina (LUDKE, 2006). O segundo é a pesquisa realizada pelo aluno como uma prática de aprendizagem, um instrumento mediado pelo professor que o utiliza para possibilitar a (re)construção do conhecimento no e pelo discente (PORTILHO; ALMEIDA, 2008). Assim, pesquisar é uma atitude empreendedora e exige o querer e a persistência para alcançar objetivos.

Nessa perspectiva, a Tabela 5 apresenta a concepção de pesquisa dos sujeitos investigados e evidencia a relação que esses profissionais estabelecem entre pesquisa e conhecimento, uma vez que são temas indissociáveis.

Tabela 5 – Concepções de Pesquisa

	Sujeitos	N.º	%
Pesquisa e Conhecimento			
Relacionados à Docência (estratégias, recursos e atividades) - Peça-chave para auxiliar no ensino e na aprendizagem - Oportunidade de socialização de resultados - Atividades lúdicas, teóricas e práticas - Experimentação para construção de conhecimento - Participação ativa nas aulas		25	39,0
Relacionados à construção do conhecimento - Construção de visão de mundo e conhecimento - Articulação entre conteúdos teóricos e práticos - Abordagem de temas curriculares e transversais - Confrontamento de informações e argumentos - Desenvolvimento cognitivo e social		24	37,6
Relacionados à formação crítica, diferenciada e autônoma - Contribuição para a formação crítica - Motivação para a aprendizagem autônoma - Valorização prática dos saberes - Desenvolvimento de competências e habilidades - Afloramento do interesse - Desenvolvimento do raciocínio lógico e senso crítico		15	23,4

Fonte: Organizada pela autora (2018).

A subcategoria relacionada à **docência** (estratégias, recursos e atividades) apresenta um percentual de respostas de 39%, apontando à relevância da pesquisa para o ensino e a aprendizagem por permitir a participação ativa dos discentes, resultando em oportunidades de (re)construção de conhecimento e socialização dos resultados.

Nessa perspectiva, Moraes, Galazzi e Ramos (2004, p. 10) ratificam a importância da pesquisa na sala de aula e a definem como “[...] uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento de verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que levem a novas verdades”. Tal definição coaduna com o relato da professora Margarida (2018, grifo nosso) quando afirma que a “[...] pesquisa é um grande instrumento na construção do conhecimento, [...] **possibilita o aluno a descobrir um mundo diferente**, onde o professor pode gerenciar e orientar na busca de informações”.

A descoberta pode ser comparada a verdades que a sociedade sustenta. A pesquisa torna-se um importante instrumento não só para a construção de conhecimentos curriculares e/ou exigíveis formalmente pelas instituições escolares, mas para o descobrimento de questões outras que os diversos objetos de estudo podem proporcionar, o que rompe com os discursos construídos pelo senso comum.

O ensino com pesquisa mobiliza os estudantes para a construção do próprio conhecimento. Girassol (2018, grifo nosso) coaduna com essa afirmação quando relata que “[a] pesquisa tem como principal meta **estimular o aluno, aprimorar seu conhecimento, aguçar sua visão de mundo e fazer as conexões com os conteúdos**, vendo sempre o valor prático de cada um deles, sentindo-se útil e pertencente ao mundo em que vive”. Essa perspectiva possibilita práticas mais dinâmicas e prazerosas. Ver relato a seguir:

Vejo que é mais uma oportunidade [para] desenvolver as habilidades e competências. É preciso motivar para aflorar o interesse dos alunos a pesquisar, tornando, assim, um **processo de aprendizagem mais prazeroso** e dando a oportunidade a todos a socializar melhor a pesquisa (ROSA, 2018, grifo nosso).

Os caminhos da pesquisa ressignificam o conhecimento e desenvolvem uma atitude questionadora. Questionar e (re)construir conhecimento na prática, de maneira autônoma, é essencial para o processo de ensino e aprendizagem ativo e prazeroso, desde que o docente conheça seu público e atue na mediação para alcançar objetivos de aprendizagem significativa. Nessa direção, a pesquisa também possibilita ao professor “[...] identificar o nível de aprendizagem em que cada aluno se encontra [...] para fazer um planejamento que oferece metodologia e possa alcançar o aluno em suas dificuldades, com a finalidade de ajudá-lo a avançar de maneira ativa [...]” (JASMIM, 2018). Esse tipo de metodologia merece atenção, na medida em que “[é] um instrumento pedagógico destinado a melhorar a qualidade da aprendizagem [...], a romper a monotonia do enfadonho blábláblá diário e a tornar a sala de aula

um espaço dinâmico, no qual os alunos sejam participantes ativos da sua própria formação” (MARTINS, 2002, p. 75). Nota-se que existe, por parte de alguns pesquisadores, uma preocupação em exercer a função docente de modo ativo com a (re) construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Alguns elementos são importantes, nesse sentido, como o diálogo na sala de aula e interação à metodologias ativas. Percebe-se um interesse em propiciar condições adequadas de ensino aprendizagem, para que haja troca de ideias entre os alunos, para o conhecimento ser construído.

A subcategoria pertinente à **construção do conhecimento** (37,6%) apresentou conceituações de pesquisa relacionadas à articulação entre conteúdos teóricos e práticos; abordagem de temas curriculares e transversais; confrontamento de informações e argumentos; desenvolvimento cognitivo e social. Nota-se a relevância da pesquisa ser uma

[...] atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, **elaborar um conhecimento**, ou um **conjunto de conhecimentos**, que nos auxilie na **compreensão** dessa **realidade** e nos oriente em nossas ações. (PÁDUA, 1996, p. 29, grifo nosso).

A noção de conhecimento apresentada é ampla, sendo possível sua classificação em: vulgar ou popular (senso comum), filosófico, teológico e científico. Este é o que se produz nas IES e podem ser comprovados, mesmo sendo verdades provisórias (RODRIGUES *et al.*, 2011). Os relatos dos sujeitos, a seguir, evidenciam o quanto é fundamental a construção de conhecimento pelo ensino com pesquisa.

A pesquisa em sala de aula é uma [...] aliada no processo de aprendizagem. **É imprescindível para a construção do conhecimento**, além de desenvolver o senso crítico e oportunizar o aluno na aprendizagem além dos conteúdos de sala de aula, **confronto de informações**, capacidade de argumentar evitando a alienação, dando discernimento para enfrentar situações da vida. (TULIPA, 2018, grifo nosso).

A pesquisa em sala de aula é um [...] instrumento na **construção do conhecimento** do aluno para que o mesmo busque informações e construa seus textos e socialize suas aprendizagens. (BEGÔNIA, 2018, grifo nosso).

Pesquisa na sala de aula é **busca de novas informações a partir das já existentes**, contribuindo para a construção de novos conhecimentos. (CAMÉLIA, 2018, grifo nosso).

Nota-se que a busca pela (re) construção de conhecimento via pesquisa é um caminho para a superação da tradicional transmissão de conteúdo, pautada na repetição, no decorar, no ler e escrever conforme padrões do professor (ANTONIASSI, 2008). Essa superação tende a ser potencializada pelo uso da pesquisa em sala de aula.

Torna-se importante, ainda, atentar-se para o fato de que a pesquisa tem um ponto de partida, como afirmou a professora Camélia (2018). A busca por uma informação se dá porque já se tem um conhecimento prévio. Nesse sentido, Ausubel (1980) afirma que os conhecimentos dos alunos devem ser valorizados para que se possam construir estruturas mentais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos diferenciados para a promoção de aprendizagem significativa, baseada na premissa de que existe uma estrutura na qual a organização e a integração de aprendizagem se processam. Para o autor, o fator que mais potencializa aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ancora para as novas ideias. Essa aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nas quais as interações sociais ocorrem. Ambos os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados. Por isso, o desenvolvimento real é determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha porque já tem uma noção (VIGOTSKY, 2000). Essa proposta nesta pesquisa torna significativa a partir do momento em que o docente considera a mediação a partir do saber fazer e do fazer de algo. E esse saber fazer por meio de métodos que exerçam as competências investigativas é diferencial.

Segundo Ausubel, Novak, Hanesian (1980, p. 137), [...] o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo”. Essa afirmação confirma que a aprendizagem acontece quando um novo conhecimento emerge mediante experiências anteriores e, por isso, o fator mais importante que influencia na aprendizagem incide no que o aluno já conhece. É a partir desse ponto de apoio que deve proceder a aprendizagem dos novos conceitos.

Em relação à subcategoria **formação crítica, diferenciada e autônoma**, com incidência de 23,4%, nota-se que, a pesquisa tem afinidade com o desenvolvimento de competências e habilidades para aflorar a aprendizagem autônoma, contribuindo para a formação crítica. A importância da pesquisa na sala de aula também sustenta-se, dentre outros motivos, por ser um instrumento crucial para “[...] não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das ‘bombas’ e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento.” (BAGNO, 2008, p. 15) Essa perspectiva pode ser encontrada nos seguintes relatos:

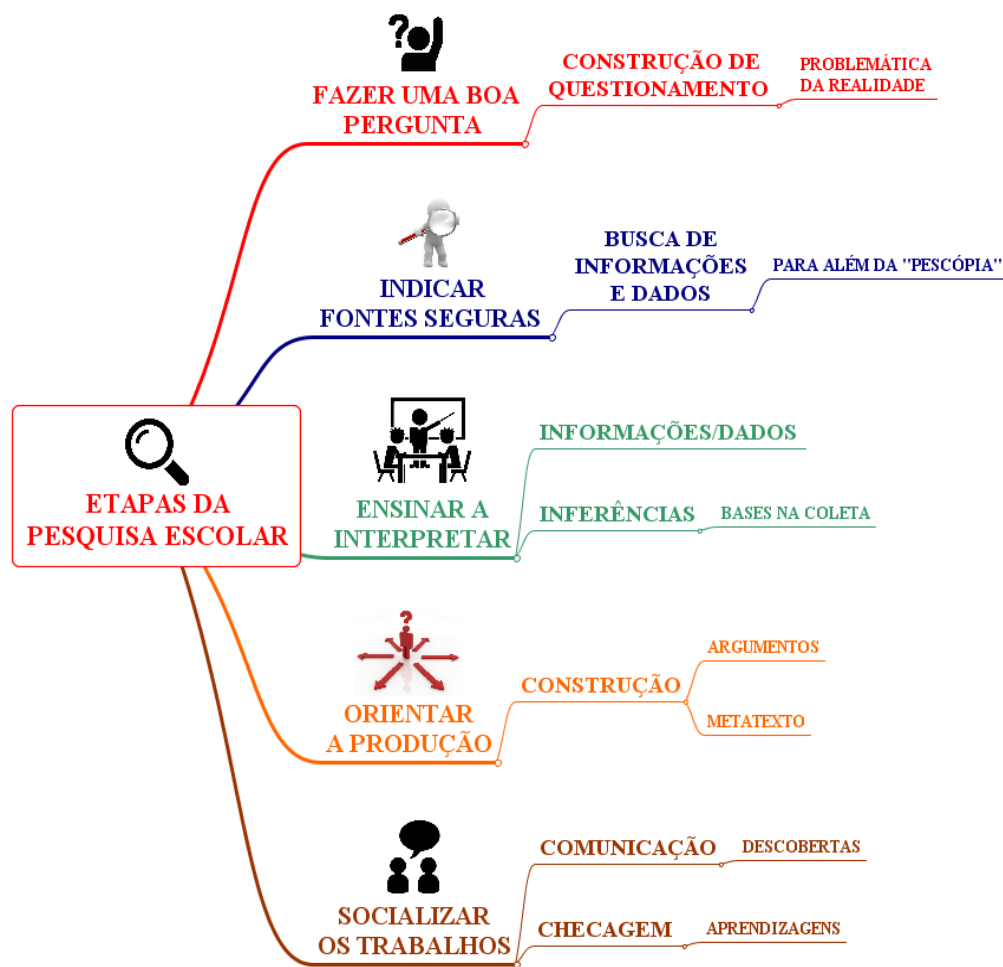
A pesquisa em sala de aula é uma **peça-chave para auxiliar no ensino e aprendizagem, ajudando na formação crítica do aluno**, despertando o interesse pelo conhecimento e motivando aprendizagem que vão além dos conteúdos de sala de aula, para torna-lo estudante autônomo. (VIOLETA, 2018, grifo nosso)

As pesquisas em sala de aula acontecem no decorrer do ano letivo com atividades lúdicas, teóricas e práticas, **buscando o interesse e a motivação do alunado para que os mesmos desenvolvam o raciocínio lógico, com investigação**, sendo pesquisa em livros, sites, pesquisa de campo, projetos interdisciplinares...com abordagens de temas curriculares e transversais, com objetivos que levem a pensar, ter opiniões críticas. Criar hipóteses que os levem a conclusões satisfatórias. (ORQUÍDEA, 2018, grifo nosso).

Nesse sentido, a pesquisa contribui para a superação do senso comum e potencialização da formação crítica do discente, uma vez que o pensamento livre e dissociado constitui uma das principais finalidades para desenvolver competências que possibilitem aos alunos resolver os diversos problemas da vida, bem como analisar criticamente os seus episódios de vida (FREIRE, 2007).

A pesquisa na educação básica – objeto de estudo desta dissertação – é uma metodologia que possibilita formas diferenciadas de ensino. O conhecimento é (re)construído e necessita de um mediador, assim, uma forma de colaborar com os discentes a aprender a pesquisar é a conscientização inicial da investigação. Para tanto, faz-se necessário ter consciência dos seus pensamentos e questionamentos durante a trajetória do processo. É por meio do conhecimento de si próprio que os estudantes aprenderão a adiantar as reações que terão com o desenrolar dos resultados da pesquisa, bem como trabalhar seguindo as etapas que constituem qualquer atividade investigativa, conforme ilustrado na Figura 11.

Figura 11 – Etapas do Ensino com Pesquisa



Fonte: Autora a partir de Moço e Monroe (2010).

Segundo Moço e Monroe (2010), há cinco etapas para realizar uma boa investigação no processo de ensino na educação básica: a) fazer uma boa pergunta: o tema deve ser atraente e estimulante; b) indicar fontes seguras: consulta em livros, revistas, internet (sites confiáveis); c) aprender a interpretar: exercício de análise através de comparações, discussões; d) produzir a escrita: texto composto do ponto de vista do aluno, resultados e demais caracteres da pesquisa; e) socializar os trabalhos: apresentações orais, visuais, debates, dentre outros.

Destaca-se, aqui, a relevância da última etapa na medida em que o compartilhamento dos resultados pode ser apresentado de diferentes maneiras: oralmente, através de debates ou discussões; visualmente, por meio de *pôsteres*, painéis, cartazes ou boletins; ou em formatos audiovisuais, utilizando ensaios fotográficos, apresentações de slides, *PowerPoint*, *videoteipes* e filmes. É claro, também, que uma pesquisa pode culminar apenas em um texto escrito a ser publicado de diversas formas.

Essa produção final não é regra, a pesquisa escolar “[...] não culmina necessariamente com a produção do trabalho escrito. Existem inúmeros tipos de apresentação, variando do informal ao formal e do simples ao complexo” (KUHLTHAU, 2010, p. 33). Nesse sentido, o educador tem importante ação na orientação dos seus alunos não só na preparação da pesquisa, mas também na execução e na forma de apresentação desse tipo de trabalho.

No tocante à pesquisa na educação básica, a Tabela 6 evidencia essa metodologia como um recurso didático que contribui para a aprendizagem dos estudantes.

Tabela 6 – Pesquisa na Educação Básica

	Sujeitos	N.º	%
O Fazer Pesquisa na Sala de Aula			
Relacionado à metodologia de ensino		27	45,8
- Apresentação de trabalho			
- Resolução de situações-problema			
- Utilização de rodas de conversa			
- Aprofundamento dos conteúdos estudados			
- Exposição de cartazes			
- Exploração da leitura e escrita ativa			
- Criação de boas perguntas			
- Desenvolvimento de habilidades de localizar, selecionar e usar			
Relacionado aos recursos didáticos		17	28,8
- Complemento de atividade no dia a dia			
- Indicação de livros e fontes seguras			
- Criação de cartazes			
- Uso de mídias, dicionários e gráficos			
- Consulta de informações em livros, revistas e jornais			
Relacionado às aprendizagens dos estudantes		15	25,4
- Estímulo às descobertas e ao despertar do senso crítico			
- Construção e reconstrução de conhecimento			
- Formação cidadã, crítica e participativa			
- Questionamento da realidade social			
- Desenvolvimento do pensamento criativo e da criticidade			

Fonte: Organizada pela autora (2018).

A subcategoria relacionada à **metodologia de ensino** (45,8%) evidencia que as respostas dos professores envolvem a utilização da pesquisa com a finalidade de aprofundar os conteúdos estudados e resolver situações-problema. Usa-se também a pesquisa para apresentação de trabalho, exposição de cartazes, exploração da leitura e escrita. Segundo Kuhltau (2010), a pesquisa é um processo que culmina na criação de ideias a partir das informações encontradas e analisadas. Ou seja, é um exercício que possibilita a compreensão

de novos conteúdos, uma forma de aprender ativamente, sendo o aluno o centro do processo de ensino, conforme sinalizado nos relatos dos professores a seguir:

Este método é bastante utilizado no meu cotidiano escolar, quando é trabalhado em determinando conteúdo, passo uma pesquisa sobre o assunto trabalhado, seguindo algumas orientações, ou questionários, eles trazem a pesquisa e explanam com cartazes e trabalho escrito, ficando expostos posteriormente na sala de aula. **O discente, assim como o professor, deve ser sempre um pesquisador, porque é assim, que se faz as descobertas, desenvolve o senso crítico e aprimora o conhecimento.** (LILO, 2018, grifo nosso).

Para aprofundar assuntos já vistos, despertar o interesse de aprofundar nos temas. Proporcionando **um novo espaço para aprender, onde eles são sujeitos e rever o que foi ensinado para que se aprenda.** (ROSA, 2018, grifo nosso).

Em atividades que tem como procedimentos básicos ler para estudar e ler para escrever; **desenvolvendo assim, habilidades de localizar, selecionar e usar informações essenciais para aprender com independência.** (MARGARIDA, 2018, grifo nosso).

Observa-se a pesquisa como uma estratégia que potencializa as descobertas e contribui para o processo de aprendizagem, tornando o docente mediador para atender as necessidades dos alunos. Nota-se, ainda, que os professores pesquisados usam a pesquisa com vistas a tornar o estudante independente e capaz de ressignificar seus próprios conhecimentos e saberes. A professora Tulipa (2018, grifo nosso) registra que trabalha a partir das etapas propostas pelos autores Moço e Monroe (2010, grifo nosso): “[início] com **boas perguntas**, indicando **fontes seguras, ensinando a interpretar e orientando a produção da escrita**, no final, socializando as aprendizagens, uso como estratégia e mesclo com outras atividades”.

A subcategoria relacionada aos **recursos didáticos** (28,8%) retrata que os professores usam a pesquisa como um complemento de atividade no cotidiano, através da criação de cartazes, utilização de mídias, dicionários e gráficos, consulta de informações em livros, revistas e jornais. A utilização desses recursos é fundamental para o processo educativo, uma vez que, segundo Moro e Estabel (2014, p. 9),

[ao] elaborar a atividade de pesquisa escolar é importante que os alunos desenvolveram a competência de realizar consultas em diferentes fontes (pessoais, bibliográficas, tecnológicas) que localizem os assuntos procurados independentemente, que identifiquem as ideias principais do texto e saibam compreendê-las e interpretá-las, que relacionem assuntos correlatos, que elaborem sínteses e conclusões a partir dos textos lidos e que referenciem as fontes consultadas.

Dessa forma, o uso da pesquisa na sala de aula tem o objetivo de colaborar para o processo de formação dos alunos e, ao mesmo, tempo é um instrumento que desenvolve as habilidades dos professores, uma vez que ao trabalhar com pesquisa ressignificam a didática e o ensino, sendo notado nos relatos do professores:

A pesquisa é usada como complemento de atividade no dia a dia, iniciando com questionários, **indicando livros, fontes seguras**, ensinando na orientação da escrita, finalizando através de apresentações de cada trabalho produzido pelos alunos. (VIOLETA, 2018, grifo nosso).

Apenas como atividades complementares ao conteúdo, podendo ser fragmentada por subtemas ou conteúdo completo. Os alunos **buscam as informações em livros, relatos, internet** e outras vezes a pesquisa é feita por observação e experimentação. (HORTÊNCIA, 2018, grifo nosso).

Inicialmente ensino aos meus alunos como pesquisar; escolho um tema que desperte o interesse deles com o propósito de mostrar a importância da pesquisa trabalhada. Feito isso, **faço a consulta de informações por diversos meios, como: livros, revistas, jornais, mídias, dicionários, gráficos e análises**. (CAMÉLIA, 2018, grifo nosso).

Pesquisa em livros didáticos, internet sobre diversos assuntos. (IRIS, 2018, grifo nosso).

Observa-se nos relatos dos sujeitos que a pesquisa não é utilizada como atividade principal, ou seja, não faz parte do plano de aula dos pesquisados configurando-se em uma atividade complementar. A partir do conteúdo já proposto no plano de aula, os professores utilizam a pesquisa para desenvolver diferentes competências e habilidades para além da aplicação de recursos como livros, revistas, *internet* e jornais. Esse processo é compreendido como uma formação continuada que possibilita a” [...] pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve” (IMBERNÓN, 2011, p. 72). Assim, a aprendizagem tem relação com a busca do espírito crítico e criativo, sem ignorar o mundo dos jovens. Defende-se que é essencial ouvir os alunos, conhecendo suas opiniões, anseios e sonhos.

A subcategoria relacionada às **aprendizagens dos estudantes** (25,4%) demonstra que o uso da pesquisa envolve estimular às descobertas e o despertar do senso crítico e, conseqüentemente, resulta em uma formação cidadã e participativa para o pensamento crítico²⁶ e o questionamento da realidade social.

²⁶ Segundo Siqueira (2014, p. 1), “[o] pensamento crítico é a habilidade de pensar por nós mesmos e de tomar as decisões sobre em que acreditar e o que fazer, de forma racional, confiável e responsável. É também a habilidade de questionar ideias e opiniões, nossas e de terceiros, de forma objetiva; descobrir em que fatos, suposições, crenças ou preconceitos elas se baseiam; avaliar as fontes e as qualificações de quem opina; avaliar as consequências de adotar ou não essas ideias e opiniões.”

Nessa conjuntura, a pesquisa em sala de aula “[...] deve oferecer oportunidade para os estudantes selecionarem assuntos de algum interesse pessoal” (KUHLTHAU, 2010, p. 37). Concebe-se como interesse pessoal aqueles assuntos pertinentes ao local onde o aluno mora, sua cultura e seus costumes. Uma vez que “[no] planejamento de um trabalho de pesquisa, as características dos estudantes, suas habilidades e experiências devem ser levadas em conta.” (KUHLTHAU, 2010, p. 36). Nessa linha de pensamento, a professora Begônia (2018, grifo nosso) enfatiza que usa

[...] a pesquisa para o aluno **conhecer a realidade do seu município**, já que os livros didáticos não mostram. Quando o assunto é festas tradicionais, peço para que pesquise sobre as festas do seu município. Quando é sobre a Bandeira do Brasil, eles fazem pesquisa sobre a Bandeira do estado e do município.

Percebe-se uma preocupação em tornar a pesquisa algo próximo da realidade. Neste trabalho, as escolas em que os professores atuam estão localizadas em um município do interior do Estado, tal fato torna a preocupação da professora Begônia ainda mais relevante, uma vez que as festas tradicionais e a realidade social não se encontram em evidência na mídia, *internet* ou televisão. A pesquisa torna-se, assim, um meio para criar identificação entre os alunos e a cultura local.

Entretanto, o trabalho com pesquisa não é fácil de ser realizado. O professor precisa de subsídios para mediar a (re)construção de conhecimento. Muitos desses subsídios dependem das instituições mantenedoras das escolas, seja no âmbito privado ou público, através da união, estados e municípios. O relato do professor Lírrio (2018, grifo nosso) evidencia essa condição:

Na minha realidade com o 2º ano, encontro muitas dificuldades na prática da pesquisa, pois, **os alunos não têm acesso as fontes por mim indicada, nem mesmo as impressas**. No entanto, sempre busco outras alternativas e trago fontes de atividades que envolvam [...] o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico.

A docência é o ato de ensinar que pode ser realizado de diversas maneiras, o que se evidencia no relato do docente que busca superar as dificuldades do ambiente, explorando sua competência criativa para usar diferentes formas do aluno na (re)construir conhecimentos, sem perder de vista o compromisso com o ser humano (FREIRE, 2007).

Para Mosca (2011) deve-se fugir da utilização única de exposição, pois práticas pedagógicas como a aula expositiva, por exemplo, é uma forma clássica em que o professor expõe seus conhecimentos, recebendo críticas. A principal delas é a pequena possibilidade de participação do aluno e, como consequência, a passividade em aprender.

Nesse contexto, a pesquisa surge como um importante estratégia na prática pedagógica que permite formar para a emancipação e autonomia do aluno, possibilitando desbravar o mundo que só o conhecimento permite. É por meio da abstração que é possível conhecer esse mundo, como Bachelard (1996, p. 292) afirma em sua experiência como professor:

Pouco a pouco, procuro liberar suavemente o espírito dos alunos de seu apego a imagens privilegiadas. Eu os encaminho para as vias da abstração, esforçando-me para despertar o gosto pela abstração. Enfim, acho que o primeiro princípio da educação científica é, no reino intelectual, esse ascetismo que é o pensamento abstrato. Só ele pode levar-nos a dominar o conhecimento experimental.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho com pesquisa é também um momento oportuno para os alunos e os professores descobrirem o espírito científico e trilharem um caminho de transformação que só a educação permite. Destaca-se, aqui, a premissa de que “[...] educação não pode tudo, **mas pode alguma coisa**. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos”. (FREIRE, 2004, p. 126, grifo nosso).

Dessa forma, torna-se necessário discutir formas diferenciadas em que a pesquisa pode ser utilizada na prática pedagógica, haja vista as tendências contemporâneas, as tecnologias, os meios de comunicação e as metodologias ativas que potencializam o processo de ensino como experiência. Assim, a Tabela 7 emergiu da análise das possibilidades de pesquisa na prática da educação básica.

Tabela 7 – Possibilidades de Pesquisa na Educação Básica

	Sujeitos	N.º	%
Trabalho Docente e Pesquisa			
Relacionados às estratégias pedagógicas		56	74,7
- Adaptação das exigências da Base Nacional Comum Curricular -			
- Busca pelo novo, pelo conhecimento, pelo debate			
- Reformulação de ideias, argumentos			
- Aplicação de técnicas metodológicas de ensino			
- Estímulo ao pensar, criar e produzir			
- Organização de conteúdos			
- Conversas informais e consultas na biblioteca			
- Mediações pedagógicas			
- Utilização de jogos e brincadeiras			
- Atividades diferenciadas em grupo e individual			
- Práticas pedagógicas dentro da realidade do aluno			
- Problemática da realidade com análise dos problemas			
- Utilização de espaços não escolares e tecnologias			
Relacionados aos recursos pedagógicos e tecnológicos		19	25,3
- Uso de recursos dentro da realidade cotidiana			
- Produção de material			

- Utilização de reálias		
-------------------------	--	--

Fonte: Organizada pela autora (2018).

A subcategoria relacionada às **estratégias pedagógicas** (74,7%) apresenta a pesquisa como uma possibilidade para atender as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da reformulação de ideias, argumentos, ampliação de técnicas metodológicas para o trabalho do docente, a problematização da realidade, utilização de espaços não escolares e uso das tecnologias.

Para Freire (2004), a educação deve possibilitar que o indivíduo assuma uma postura ativa frente aos problemas, uma atitude de quem tem habilidade para contornar as situações cotidianas. É nessa perspectiva que a pesquisa escolar pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos, como uma prática “[...] que os leve às determinadas ações cabíveis, **para resolução de problemas** [...] desempenhando e favorecendo a [vivência] de experiências.” (ORQUÍDEA, 2018, grifo nosso). Dessa forma, a utilização do trabalho investigativo desenvolve competências que estão além das relacionadas ao cotidiano escolar e promove a busca pelo conhecimento de um determinado assunto.

Dito isso, faz-se necessário não perder de vista que “[a] escola como organização centrada na aprendizagem sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma sociedade do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 24). O entendimento dessa dimensão da escola é preponderante para a efetiva construção de conhecimento que é possível, dentre outras formas, através da pesquisa. Na educação básica, para a professora Azaleia (2018, grifo nosso),

[...] o aprendizado da pesquisa na prática docente permite que nós, professores, saibamos que o ambiente escolar é um espaço de variadas possibilidades e não é estático, o que nos permite quebrar paradigmas de que a escola é apenas um espaço de alfabetização, permitindo que trabalhemos com as crianças questões sociais e ambientais, e até econômica, adequando a linguagem de acordo com cada faixa etária.

Assim, “[...] a pesquisa pode ser utilizada como atividade inovadora do conhecimento que ativa a capacidade de procurar por algo diferente e novo” (STEFANO, 2006, p. 72). A procura por algo novo possibilita a “[associação] da teoria à prática, proporcionando assim uma melhor compreensão dos conteúdos, mostrando o verdadeiro sentido no seu dia-a-dia.” (LÍRIO, 2018). Esse docente elucida uma importante perspectiva da pesquisa que é trazer o aluno para a problematização do conteúdo, de modo que esse assuma um papel ativo no seu próprio

desenvolvimento. Não é o professor que dita o que se vai aprender ou não, mas o discente próprio constrói seu conhecimento.

Compreende-se, assim, que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 52). A educação precisa ser transformadora para romper com superficialidades e enfrentar as discussões pertinentes ao homem, à vida cotidiana, e, para isso, faz-se necessário usar a “[...] pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.” (FREIRE, 2004, p. 93).

No caminho do entendimento sobre as possibilidades de usos da pesquisa em sala de aula, a professora Iris (2018, grifo nosso) afirma que “[é] fundamental levar em conta a realidade do aluno, **trabalhar as práticas pedagógicas com dinamismo, amor, modernidade e socialização**, [...] focando no aprendizado dos discentes.” Assim, a pesquisa pode ser compreendida como uma prática que corrobora para a ressignificação de conhecimentos. Ou seja,

[de] várias maneiras podemos trabalhar a pesquisa em nossa sala de aula, pois a partir do momento em que levamos os nossos alunos a interagir em sala de aula, estamos desenvolvendo a pesquisa. Hoje a prática pedagógica não está focada só no conhecimento do professor, mas, **em levar o aluno a discussão e descoberta do conhecimento**, e é isso que a pesquisa nos proporciona. (AMARÍLIS, 2018, grifo nosso)

A interação entre aluno e professor é fundamental para o desenvolvimento e formação integral dos discentes, bem como dos docentes, levando-se em consideração que este aprende ao ensinar. Para Vygotsky (2001, p. 455) não se pode perder de vista também que “[...] o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas”. A relação entre aluno e professor são complementares, ou seja, um auxilia no desenvolvimento do outro (SILVA, 2002). Na perspectiva dos discentes, infere-se que, como ratificado pela professora, a interação é um caminho à pesquisa e à disseminação de práticas pedagógicas que transformam o ambiente escolar e a realidade social.

A subcategoria relacionada aos **recursos pedagógicos e tecnológicos** (25,3%) explicita que a pesquisa é uma possibilidade de produção de material, através da utilização de reais e material disponíveis dentro da realidade cotidiana da sala de aula. Assim, a pesquisa permite o uso de práticas diferenciadas “[...] em grupo, individual, levando o aluno à pesquisa de determinados assuntos do cotidiano curricular, incentivando e **aprimorando essa busca de**

maneiras diversificadas, simples, tecnológica, despertando o interesse pela busca em campo, a prática e teoria” (JASMIM, 2018, grifo nosso).

Segundo Ludke (2001), esse contexto retrata a necessidade dos docentes em desenvolver a sua prática a fim de promover a ressignificação do conhecimento. Para tanto, esses profissionais da educação básica necessitam conhecer com mais profundidade e investigar o caminho do fazer pesquisa na sala de aula. Nesse sentido, o lugar da pesquisa configurou-se como um elemento associado à prática docente, em que se faz presente na escola, não somente na intervenção da realidade social, mas também através da participação dos docentes ligados institucionalmente nessa condição que são os próprios educadores.

As análises evidenciaram que conceituar a pesquisa é difícil para muitos professores, tendo em vista o fato de alguns deles não terem a lembrança da pesquisa na graduação. Notou-se uma preocupação por não desenvolver essa metodologia em sala de aula como deveria ser. Isso se deve, também, ao fato de que “[...] a disciplina deveria ser melhor explorada pelas universidades e que os sistemas de educação dos municípios possam promover constantemente cursos de aperfeiçoamento para o professor nesta área” (TULIPA, 2018). Nesse sentido, a pesquisa é um dos maiores desafios para ser trabalhado nas escolas, como também propiciar um trabalho voltado à formação integral.

Percebe-se que, para um melhor desenvolvimento da pesquisa como metodologia de ensino, se faz necessária uma ação coletiva para se repensar a organização das atividades docentes, buscando métodos que sensibilizem os alunos a participarem ativamente da (re)construção de seus conhecimentos e de suas vidas escolares via formação do espírito científico no âmbito da escola básica. Nos relatos, a pesquisa é uma atividade pouco praticada por não haver uma reflexão sobre o ensino com pesquisa. Nota-se que esse termo, na sala de aula, ainda é confundido com “pescópia”²⁷.

Por fim, a pesquisa na educação básica é um desafio que os docentes precisam enfrentar por ser uma atividade de ensino que se fundamenta na pretensão de levar o aluno a deixar de ser um mero receptor. É preciso tomar consciência de que a transmissão de conhecimento não é preponderante para a promoção de aprendizagens significativas. O aluno precisa ser desafiado e o professor deve buscar alternativas didáticas que ressignifiquem os espaços de aprendizagem

²⁷ Esse termo é empregado por Brito e Purificação, para designar a cópia como pesquisa, que é utilizada na maioria das vezes, pelos educandos. Encontra-se reforço para essa afirmação nas palavras de Brito e Purificação (2005, p. 8) quando declaram que “os alunos simplesmente acessam a Internet, copiam e colam num editor de texto uma dada informação, entregam a seus professores como se tivessem realizado uma pesquisa e, na maioria dos casos, nem leram o que copiaram.”

na escola, dentre elas, este estudo defende a utilização da pesquisa com estratégia ativa na sala de aula da educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação discutiu sobre as implicações da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas localizadas em áreas urbanas e rurais do município de Maruim/Sergipe, quanto ao exercício da pesquisa como estratégia de ensino e de aprendizagem na educação básica.

As transformações da sociedade contemporânea exigem das instituições educacionais uma ressignificação dos saberes docentes numa perspectiva de considerar a realidade em que os estudantes estão inseridos. Acredita-se numa proposta de ensino com pesquisa a partir da problematização dos conteúdos o que inclui contextualizar as práticas sociais da escola.

Na medida em que a comunidade acadêmica tem investigado o ensino com pesquisa como possibilidade de fomentar a prática pedagógica, neste trabalho buscou-se analisar as produções científicas, as quais contribuísssem na compreensão do objeto de pesquisa em foco. Ação esta que subsidiou pesquisar a correlação entre formação inicial e continuada, com ênfase na relevância da pesquisa na construção do saber, uma vez que sua inserção nas escolas potencializa o trabalho do professor em sala de aula e lhe dá subsídios na organização da sua prática pedagógica, bem como promove a melhoria da qualidade da educação.

Na constante busca pela (re)construção de saberes e práticas docentes, ressalta-se a necessidade de o professor interagir com seus pares, vivenciar experiências, refletir sobre suas práticas, ou seja, produzir e difundir conhecimentos, os quais contribuirão para o seu desenvolvimento profissional. E, nessa direção, os conhecimentos sobre pesquisa tornam-se fundamentais. As análises desta dissertação permitem concluir que há um impacto razoável das disciplinas acadêmicas na formação inicial direcionadas ao uso de estratégias de ensino na sala de aula da educação básica. Usa-se, aqui, a palavra razoável, pois aferiu-se que 78,95% das respostas dos sujeitos indicaram que esses conhecimentos colaboraram para a *práxis* desses profissionais. Assim, a apropriação dos saberes na formação inicial contribuem à (re)construção dos conhecimentos e para o despertar científico do professor. Contudo, ao aplicarem as técnicas de pesquisa em sala de aula, o rigor científico precisa envolver diretamente o saber e o fazer docente.

As universidades têm o dever institucional de formar futuros professores de modo a promover a produção e a difusão de novos conhecimentos, sejam eles experienciais, curriculares, disciplinares ou de formação profissional. Nesta investigação, os relatos dos professores evidenciaram, em sua maioria, que a formação voltada à pesquisa deu-se a partir de disciplinas ligadas à metodologia científica e aos trabalhos de conclusão de curso, abrindo,

assim, uma lacuna na (re)construção de saberes da pesquisa como metodologia de aula na educação básica.

Quanto à formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Maruim/Sergipe, de acordo com as respostas dos pesquisados, observou-se que há um equilíbrio entre as respostas dos mesmos. Nesse sentido, alguns dos docentes afirmaram que após a graduação realizaram cursos de especialização sendo que outros disseram que não deram continuidade a formação. Por outro lado, os pesquisados que concretizaram cursos de formação continuada sublinharam que os mesmos estavam vinculado à pesquisa científica, mas não tinham a ver com a pesquisa em sala de aula. Sendo assim, percebeu-se que o processo de formação continuada dos pesquisados caracteriza-se pela ausência de temas que tratem da pesquisa escolar.

A formação docente não existe sem os saberes experienciais, uma vez que a ação e a atitude pedagógica é consequência do ser e do estar em sala de aula. Nesse sentido, os sujeitos sinalizaram o uso da pesquisa como estratégia e recurso pedagógico e tecnológico, sendo necessário formar um professor pesquisador capaz de (re)pensar sua própria prática (ação-reflexão-ação). Torna-se fundamental as IES ofertarem uma formação inicial e continuada que possibilite autoria, autonomia e ressignificação de saberes. Além disso, os professores afirmaram que a pesquisa é uma prática que deve ser trabalhada, tanto na formação inicial como na continuada, com vistas a instigar a curiosidade dos estudantes numa direção de apropriação de conhecimento, de desenvolvimento cognitivo e social.

Notamos que não existe uma concepção formada e bem definida a respeito da pesquisa, dentre os professores investigados. Percebemos, nas respostas de alguns, que essas concepções com relação à pesquisa têm diferentes entendimentos que não são muito precisos. Porém, alguns demonstraram entender que o professor na sua vivência da sala de aula torna-se um professor-pesquisador por meio de sua prática docente, como um todo, que o mesmo pode fazer da sua aula um espaço de conhecimento, procurando a melhor forma de como tornar a pesquisa participativa no processo de ensino e aprendizagem, como também refletir sobre sua ação docente e seus saberes, para ele e para seus alunos.

Nessa perspectiva, a problematização dos saberes docentes merece destaque, sendo urgente a necessidade das instituições, escolas e sociedade, preocuparem-se com o profissional professor a partir de suas singularidades. O entendimento de que os saberes docentes provêm de várias fontes é basilar para o desenvolvimento dessa profissão que precisa ser valorizada, considerando o professor como um sujeito que (re)constrói saberes nas experienciais pessoais e profissionais. Na visão dos professores, ter adquirido bons conhecimentos na universidade,

por exemplo, não é o fator crucial para se tornar um bom profissional, outras questões devem ser levadas em consideração, a principal: a experiência com a sala de aula, o saber-fazer. Disso deriva a ideia de que é a experiência que faz o professor tornar-se mais competente à medida em que tem mais domínio do trabalho e que está satisfeito com o ambiente.

A pesquisa ainda não acontece com a devida complexidade, ou seja, da melhor forma possível, na educação básica. O que realizam em sala de aula são atividades de cunho pedagógico, educativo. Sem desconsiderar esse processo que também é fundamental no processo educacional, e que pode tornar-se uma iniciação à pesquisa como princípio metodológico do ensino para os alunos da educação básica, as respostas dadas pelos professores nos remetem a perceber a dificuldade enfrentada por eles.

Nesse sentido, convém destacar que os docentes relataram não conhecer, de fato, o que vem a ser a pesquisa em sala de aula. Assim, alguns critérios são necessários para o desenvolvimento da pesquisa escolar. O conhecimento que os pesquisados têm sobre pesquisa, está relacionado à disciplina Metodologia da Pesquisa Científica, cursada na graduação, e que o município (Secretaria Municipal da Educação), não oferecem cursos relacionados à pesquisa escolar.

Apesar de terem respondido que o conhecimento relacionado à pesquisa foi adquirido na graduação, a maioria dos pesquisados destacou, em seus relatos, práticas da pesquisa escolar, conforme apresentadas nos cinco passos para uma boa pesquisa, seguindo as etapas descritas pelos estudiosos, os pesquisados desenvolvem em suas salas de aulas a pesquisa escolar. Por outro lado, seria interessante se os mesmos tivessem conhecimento, de fato, da importância desse tipo de pesquisa. É mister, que essa metodologia de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilita instigar o educando, criando nele, o espírito da indagação, da busca, da interpretação e da produção de textos desvinculado da prática da pesquisa. Assim, quando esse discente ingressar no nível superior, a pesquisa escolar e científica não será uma tarefa tão distante da sua vida escolar.

Infere-se, assim, que a pesquisa na educação básica é um tema fundamental e a discussão, nesta dissertação, permitiu levantar categorias, como: formação inicial e continuada; ensino com pesquisa; saberes e práticas pedagógicas; políticas públicas de formação de professores, evidenciando a necessidade de se melhor compreender as concepções dos sujeitos com relação à pesquisa como estratégia de ensino. Abre-se, aqui, um espaço para que outras investigações se constituam a partir, por exemplo, da identificação da pesquisa como procedimento metodológico capaz de promover aprendizagens significativas, cabendo, inclusive, uma interlocução dialógica posteriormente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. **Traços da história de Maroim**. Aracaju, SE: J. Andrade Ltda, 1990.
- ALARCÃO, I. Professor investigador: que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2001.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011).
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDRÉ, M. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática: In: ANDRÉ, M. (org.). **Alternativas no ensino de didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus 2010.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2. ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- BACHELARD, G. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola o que é e como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola 2007.
- BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges. **A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma análise crítica**. São Carlos: UFSCar, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. V. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- BRUNER, J.S. **Sobre o conhecimento: ensaios de mãos esquerdas**. São Paulo: Phorte, 2008.

BERNARDES, A. S.; FERNANDES, O. P. A pesquisa escolar em tempos de *internet*. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 5, jan./jun., 2002.

BEZERRA, A. A. C. et al. **Profissão professor**: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e a síndrome de Burnout. Fortaleza: Editora UFC, 2015.

BIGRHALS, P. R. **Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo**: um estudo de Caso na E.M.E.F. Dr. Jaime de Farias. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa-são Paulo: Parábola Editora, 2008, p.136.

BOURDIEU, P. Avenir classe et: cousaleté do probable. **Revue Française de Sociologie**. Paris, v. 15, n. 1, p. 3-43, jan./mar., 1974

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, n.º 9.394, de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso Nível Superior. CNE/CP, n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRUM, L. R. **Ensino com pesquisa**: um desafio para o processo ensino aprendizagem na educação básica. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e **Possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org). **Magistério**: construção cotidiana. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, M. W. A pesquisa em sala de aula – interlocução entre teoria e prática: uma crítica na trama necessária. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk (org.). **Aprender e ensinar**: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. Professor da educação superior. In. MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep/Ries, 2006. Disponível em: http://www.furb.br/proen/new/docs/En_ciclopedia_Pedagogia.PDF. Acesso em: 10 dez. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da educação superior. In. MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006. Disponível em: http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF.

DANTAS, O. V. **A vida patriarcal de Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DELANTY, G. A universidade e a cidadania cosmopolita. In: **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Trad. Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

DRUMOND, V. **Formação de Professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. 2. ed. Passo Fundo: EDUPF, 2015.

FERNANDES, C. C. M. A pesquisa em sala de aula como instrumento pedagógico: considerações para sua inclusão na prática pedagógica **Diálogos Educ. R.**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 2, p. 74-82, nov., 2011.

FERREIRA, V. L. Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. In. **Cadernos de Pesquisa** v. 42, n. 145, São Paulo, 2012.

FONTANA, M. J; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, RS, v. 8, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. Conscientização: **teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FELICIANO, Oliveira Dalva Ricas de. **Formação docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”**. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, 2014.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. **Os processos de formação continuada de professores em serviço: repensando as práticas escolares e as práticas docentes**. Lecturas: Educación Física y Deportes. Disponível em: https://www.efdeportes.com/ef_d158/formacao-continuada-de-professores-em-servico.htm. Acesso em: 14 dez. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOI, M. E. J. **Formação de Professores para o desenvolvimento da metodologia de Resolução de Problemas na Educação Básica**. 2014. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUEDES, J. T. **Os saberes (re)construídos pelos egressos da universidade aberta do Brasil/Sergipe e suas inter-relações com prática docente (2012-2015)**. 2017. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Anual de Serviços**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/habitantes/pas>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLTHAU, C. C. **Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LAUDAN, L. **Ciência e relativismo: algumas controvérsias fundamentais na filosofia da ciência**. Chicago: O Universidade do Chicago, 1990.

LIEVORE, S. E. **O trabalhado docente na educação básica em Vitória/ES**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga, A pesquisa na formação do professor: In: Fazenda, Ivani (Org.) **A Pesquisa Em Educação e As Transformações do Conhecimento**. 8º ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2006

LÜDKE, M. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Caderno de Pesquisa**. 2005, v. 35, n. 125, p. 81-109. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J. S. **O Trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas: Papirus, 2002.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENEZES, R. N. **Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar**: contribuições para a formação de professores da educação básica. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

MESQUITA, I. M. **Formação de professores de história**: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90). 2000. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2000.

MOÇO, A.; MONROE, C. 5 etapas da boa investigação. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXV, n. 237, nov., 2010.

MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA, Terciana Vidal Moura; SANTOS, Fábio Jossué Souza dos Santos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação* – ISSN 2175-6600, vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: Acesso em: Jan 2019.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

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

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores, 2007.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educar, 2009.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**. Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **Alternativas no ensino de didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. C. D. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, jul./set., 2008.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

REZENDE, J. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freiriana**. 2010. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, A. J. *et al.* **Metodologia científica**. 4. ed. Aracaju: Unit, 2011.

ROZA, J. P. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, G. C. S.; SIMIONATO, M. F. (Org.) **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SIMIONATO, M. F. (org.) **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: DINO, P. (org.). **Interação na fala e na escrita: projetos paralelos**. São Paulo: Humanistas, 2002.

SILVA, M. L. M. **Inventário cultural de Marumim**: edição comemorativa aos 140 anos de Emancipação Política da cidade. Aracaju: Secretaria Especial de Cultura, 1994.

SIQUEIRA, J. **Criatividade e inovação**. 2014. Disponível em: <http://criatividadeaplicada.com/2007/01/24/criatividade-e-inovao/>. Acesso em: 05 jan. 2019.

STEFANO, L. R. F. Representações de professores e alunos sobre a pesquisa escolar: a leitura crítica, a escrita autônoma e a formação do conhecimento. **Iniciação científica cesumar**, v. 8, n. 1, p. 71-83, jun./2006. Disponível em: <http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/iccesumar/article/view/136/77>. Acesso em: 14 jun. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TATIT, R. D. **Aluno “difícil” por quê? Para quem? Um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor aluno**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo Cortez, 2009.

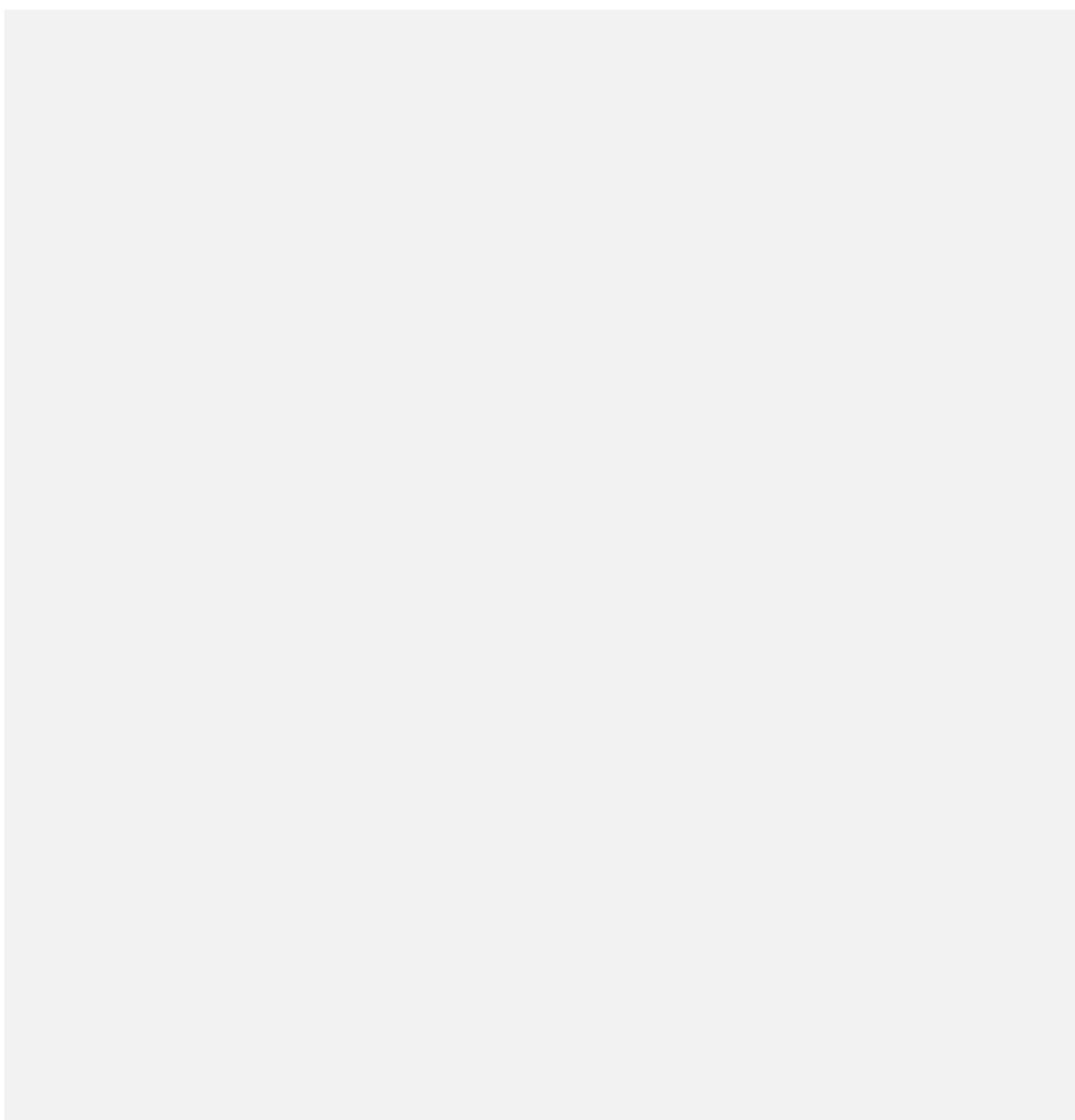
VEIGA, C. F. R. **Pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, RS**. 2015. 153 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, Rio Grande do Sul, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.



APÊNDICE A – Termo Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa que tem como título: **A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**: uma abordagem à prática docente em escolas pública de Maruim/Sergipe. Meu nome é **MARIA AMÉLIA SILVA SANTOS**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é educação. Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a responsável, no seguinte endereço, rua Dr. Getúlio Vargas, n.º 36 Centro na Cidade de Maruim/Sergipe, ou pelos números de telefones (79) 99983-4176 ou (79) 98827-3799. E-mail: <amellia_sanros@yahoo.com. br>.

Assinatura do participante:_____

RG_____CPF_____

Assinatura do pesquisador responsável_____

APÊNDICE B – Questionário dos Professores**I - Perfil dos Pesquisados**

1. Formação:

(☐) Médio/Magistério (☐) Superior (☐) Especialização (☐) Mestrado (☐) Doutorado

2. Sexo:

(☐) Homem (☐) Mulher (☐) Outro

3. Você fez que curso de graduação e em que instituição?

II – Formação e Pesquisa

4. A disciplina pesquisa integrava a sua matriz curricular da graduação? Comente.

5. Caso tenha estudado pesquisa, esse conhecimento lhe levou a usá-la como estratégia de ensino e aprendizagem na sua sala de aula na educação básica? Explique.

6. Já participou de alguma pesquisa? Esclareça.

7. Tem feito nos últimos cinco anos algum curso de formação continuada? Quais? Tratava sobre pesquisa?

8. Como a pesquisa pode ser trabalhada na sua prática docente em sala de aula na educação básica?

9. O que você entende por pesquisa na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental?

10. Como você usa a pesquisa na sua sala de aula?

Observações livres.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM À PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL

Pesquisador: MARIA AMELIA SILVA SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69968717.9.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.393.206

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa aborda a prática docente na educação básica, a partir da formação de professores, quanto aos aspectos da pesquisa no ensino fundamental. O objetivo é analisar as implicações da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na aprendizagem significativa dos alunos. O delineamento metodológico parte de uma pesquisa qualitativa, que contempla também o estudo

bibliográfico, a partir dos pressupostos de: Bachelard (1996), Bezerra (2015), Gatti (2009), Nascimento (2012) e Schon (2008). A hipótese é que é necessária a pesquisa na educação básica como recurso de exercício e vivência do método científico, de modo a possibilitar a (re) construção do conhecimento e o desenvolvimento crítico do aluno. Nessa perspectiva, a pesquisa também se impõe à formação docente visando à ampliação dos

conhecimentos do profissional da educação. A pesquisa empírica, será realizada em quatro escolas da educação básica, localizadas duas em área urbana e duas em área rural, mediante observações e entrevistas com gestores, professores e alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar as implicações da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de Escolas Municipais localizadas em áreas urbanas e rurais do município de Maruim (SE) quanto ao exercício da pesquisa como estratégia de ensino e de

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



Continuação do Parecer: 2.393.206

aprendizagem na educação básica.

Objetivo Secundário:

Objetivo Específicos: Caracterizar a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas municipais de sergipe, urbanas e localizadas em áreas rurais. Identificar o espaço ocupados pela pesquisa na prática docente desses professores de educação básica. Exercitar a pesquisa-ação como metodologia interativa professor-aluno-conhecimento na sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com grande relevância científica para a área da Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

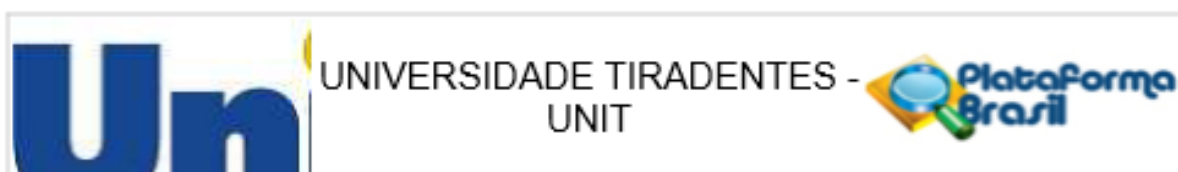


Continuação do Parecer: 2.393.206

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_905371.pdf	01/11/2017 13:29:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MENORES_IDADE_INCLUSO.pdf	01/11/2017 13:14:26	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_INCL_Amelia_corr.pdf	13/10/2017 14:10:44	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	DEC_INCLUSA_USO_ARQS_SJ.pdf	13/10/2017 12:46:44	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	dec_inclusa_inf_SJ.pdf	13/10/2017 12:26:47	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	Respostaparecer.pdf	28/08/2017 16:54:44	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DEC_MOODIF_INS_AB.pdf	28/08/2017 16:40:47	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DEC_MODIF_INS_SR.pdf	28/08/2017 16:40:25	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DEC_MODIF_INS_SJ.pdf	28/08/2017 16:39:52	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DEC_MOD_INS_MF.pdf	28/08/2017 16:38:44	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	Respostaparecer.docx	23/08/2017 16:10:03	ADRIANA KARLA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_15_8_2017.pdf	17/08/2017 10:48:41	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	DEC_USO_ARQ_SR.pdf	09/06/2017 17:41:59	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	DEC_USO_ARQ_AR.pdf	09/06/2017 17:41:20	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Outros	DEC_USO_ARQ_MF.pdf	09/06/2017 17:37:02	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DEC_INFR_SR.pdf	09/06/2017 17:32:32	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e	DEC_INFR_MA_FS.pdf	09/06/2017 17:32:13	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br



Continuação do Parecer: 2.393.206

Infraestrutura	DEC_INFR_MA_FS.pdf	09/06/2017 17:32:13	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOL_ROSTO.pdf	09/06/2017 17:29:34	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Det_Amelia.pdf	19/04/2017 18:41:12	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Dec_Pesquisadores.pdf	19/04/2017 18:37:34	MARIA AMELIA SILVA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 22 de Novembro de 2017

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
 (Coordenador)

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br