

## A pesquisa educacional

a construção da professora como pesquisadora

Maria Elizabete Souza Couto

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

COUTO, M. E. S., A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 143-165. ISBN: 978-85-7455-493-8. Available from: doi: [10.7476/9788574554938.007](https://doi.org/10.7476/9788574554938.007). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



# A PESQUISA EDUCACIONAL: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORA COMO PESQUISADORA

Maria Elizabete Souza Couto<sup>1</sup>

Uma [pesquisa] é apenas um pequeno  
elo da cadeia da vida de qualquer  
pessoa e de qualquer instituição.

Sozinha não vale muita coisa.

Quando se soma a uma corrente de buscas e  
esforços chega a ter sentido e, em alguns casos,  
chega a dar sentido.

Adaptado de Gutiérrez e Prieto (1994)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a inserção da pesquisa como um elo do princípio formativo na aprendizagem da docência, como um dos elos que constitui a teia da formação. Estes processos – pesquisa e docência – são considerados formativos visto que se inter-relacionam e vão constituindo um corpus de conhecimento que organiza e estrutura a construção do ser professor desde as últimas décadas do século XX. Se, atualmente, a discussão versa sobre a superação do paradigma da dicotomia entre teoria e prática, então podemos (re)significar o discurso dizendo que é necessária a articulação entre pesquisa e docência para melhor compreender a relação entre teoria e prática. Assim, a discussão será permeada

---

1 Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC.  
*E-mail* melizabetesc@gmail.com

pelas pesquisas e estudos já desenvolvidos em nível internacional e nacional, com sua contextualização histórica e social, os referenciais que estão emergindo e como foram fazendo parte da minha constituição de ser professora e pesquisadora, ou professora como pesquisadora<sup>2</sup>

A pesquisa educacional tem sua origem na segunda metade do século XIX, vinculada à pesquisa psicológica, coincidindo com o desenvolvimento das ciências naturais. Mais tarde, passou a integrar o conjunto das Ciências da Educação, que tem suas raízes nas Ciências Humanas e Sociais e esta relação acontece pelo compartilhamento do “objeto de estudo, o ser humano em suas distintas dimensões pessoais. As Ciências da Educação concentram sua atenção na pessoa como ser educável” (ESTEBAN, 2010, p. 11). No contexto atual, esses referenciais foram sendo ampliados considerando os métodos de pesquisa de forma ativa e não passiva, ou seja, são construídos ativamente a partir de situações e ferramentas reais e possíveis.

Assim, a educação e, certamente, a pesquisa educacional são processos inerentemente políticos (KENCHELOE, 1997) e “pesquisar é um ato cognitivo, porque nos ensina a pensar num nível mais elevado” (id, p.179) sobre o objeto de estudo, indicando novas maneiras para pensar a formação de professores, a docência e a pesquisa como estratégias políticas, educacionais e formativas na universidade (local da formação inicial) e na escola. Entretanto, para entender esse processo do ponto de vista acadêmico e do metodológico, precisamos ir diretamente aos “lugares onde os

---

2 O educador inglês John Elliott, desde a década de 1960 vem difundindo a ideia do professor como pesquisador. Seu pensamento está vinculado às ideias de Lawrence Stenhouse, também educador inglês, que lutou para reconhecer na postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vivenciadas em sua prática docente. Para Elliott, em seu processo formativo, em escolas, aprendeu que “todas as práticas tinham implícitas teorias e, que a elaboração teórica consistia na organização dessas teorias ‘tácitas’, submetendo-as à crítica em um discurso profissional aberto” (1993, p. 19, citado por PEREIRA, 1998, p. 157).

profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com os colegas etc.” (TARDIF, 2000, p. 12) para ouvir, discutir e analisar o objeto de estudo em questão.

Entretanto, historicamente, o desenvolvimento da pesquisa na educação, e na formação de professores (cursos de licenciatura), vem ganhando forma diversificada lentamente. Neste movimento de idas e vindas, o conhecimento vai sendo construído em um processo que pode ser chamado de bricolagem (KINCHELOE, 2007, p. 17), por ser um “processo cognitivo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e re- adaptação”, um movimento “de águas agitadas, traçando um curso que descreve a jornada entre o científico e o moral, a relação entre o quantitativo e o qualitativo, e a natureza das ideias sociais, culturais, psicológicas e educacionais” (p.18).

Neste movimento, no nosso contexto, surgem vários pontos de águas agitadas para discussão: 1) a presença do Comitê de Ética em Pesquisa, que ainda não se encontra bem definido em relação à pesquisa na área das humanas e, em especial, na educação, principalmente porque já avançamos nas escolhas metodológicas e na inter-relação entre o pensar metodológico de acordo com o contexto, os atores sociais, o objeto de estudo, o momento histórico etc.; 2) as diversas possibilidades de escolha de instrumento de coleta de dados, a análise e sua interpretação; 3) o processo de aprendizagem que acontece durante a pesquisa e que não se repete porque cada momento é único. Cada local da pesquisa tem sua especificidade, nossos atores sociais têm vez e voz e dão sentido e significado ao objeto de estudo a partir de suas histórias pessoais e profissionais.

## **1 Entre o histórico e o social: o eco da pesquisa educacional**

A formação de professores e, conseqüentemente, a organização e estrutura dos cursos de licenciatura trazem as marcas do contexto histórico, político e social do país. Enquanto nos Estados Unidos e em países da Europa, na segunda metade do século XX, a discussão sobre a pesquisa na formação de professores já fazia parte dos debates, congressos, seminários etc., aqui, no Brasil, começava a chegar a semente dessas discussões por meio de professores como pesquisadores que retornavam de estudos nesses países e de algumas publicações em língua estrangeira (na maioria das vezes, a versão era na língua inglesa) que despontavam no cenário acadêmico nacional.

Nos anos de 1970, período marcado pela ditadura militar no Brasil, os cursos de formação de professores/licenciatura e a organização do sistema de ensino eram marcados pela presença da teoria behaviorista, que privilegiava a dimensão técnica do processo formativo de professores e especialistas. A preocupação estava na instrumentalização técnica, baseada na neutralidade, objetividade, sem criticidade, fundamentada na racionalidade técnica ou a “epistemologia positivista da prática” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 20), ou seja, uma visão funcionalista da educação, em que os conhecimentos escolares eram trabalhados na perspectiva da exatidão e da verdade como fundamentos de uma ciência que era objetiva.

Na década de 1980, período pós-ditadura militar no país, esse modelo formativo começa a ser questionado e a crítica fundamentada no marxismo ganha lugar nos debates e discussões entre os professores, como reação à neutralidade e a uma educação desvinculada de aspectos políticos e sociais. Nesse momento, dois aspectos são privilegiados: “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (SANTOS, 1992, citado por DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 18). Compreender como o momento político está diretamente ligado à organização da educação torna-se elemento central na formação do professor.

É preciso compreender as discussões sobre a função social da escola e, assim, privilegiar um processo formativo do professor baseado na reflexão, contextualização, criticidade. A pesquisa era fundamental para a superação do paradigma da racionalidade técnica. Um marco significativo foi compreender o trabalho do professor e sua relação com e na escola a partir das discussões de Saviani (1983) sobre a ‘competência política e o compromisso técnico’ para romper com a discussão de que eram fenômenos separados e distintos do cotidiano do professor e na escola.

Mesmo com estas discussões, a pesquisa ainda não fazia parte da estrutura e organização do curso de Pedagogia e da formação de professores; e os cursos de graduação, de um modo geral, ainda não contavam com o incentivo à iniciação científica, que, por sinal, tem um papel fundamental na formação acadêmica, visto que pode:

- a) Alargar os horizontes dos educandos, incentivando-os a ter um olhar mais analítico-crítico sobre a realidade social em que estão inseridos e da qual fazem parte.
- b) Construir questionamentos importantes sobre acontecimentos e objetos que possam induzir à realização de estudos científicos.
- c) Compreender que devemos fugir ao que nos é apresentado como dogmático (determinante de certezas), alienado (longe da realidade) e a-histórico, ao se elaborar suas metodologias de estudo.
- d) Relacionar o prazer em produzir cientificamente conhecimento com o prazer de se formar como profissional, unindo as competências advindas desses processos em movimentos importantes à mudança da sociedade como um todo (BARROS; LEHFELD, 2010, p. 24).

No contexto internacional, além do inglês John Elliott, na década de 1980, Donald Schön, pesquisador americano, trazia, para o debate, o papel, a função do pesquisador, considerando-o mais

importante que o papel do professor, por estar imerso no contexto da vida profissional, nas relações entre pesquisa e prática e também nos currículos dos cursos de formação (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Modelos alternativos de formação de professor começam a ser delineados, tendo como pressuposto os estudos do americano John Dewey, sendo esse “considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 24). Assim, a prática não deveria ser pensada como um conjunto de técnicas. Schön traz para a discussão novos elementos até então não considerados com certa profundidade, como o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (reflexão crítica). Para ele, quando o professor reflete sobre sua ação, torna-se um pesquisador no contexto prático. E, o professor, então pode ser visto como “um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez está limitada ao chão da escola” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 26), quando tem a capacidade de “prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e de suas dificuldades” (SCHÖN, 1992, p. 82). A condição da reflexão é um elemento que vem indicar possibilidades de superar os limites colocados pelo modelo formativo da racionalidade técnica. Um indicativo de mudança nos modelos formativos para a docência, bem como a natureza da pesquisa que busca superar a abordagem quantitativa para a pesquisa qualitativa. Neste contexto, o modelo da pesquisa-ação ganha espaço pela sua perspectiva interativa e contextualizada.

Na década de 1990, as discussões ficam mais acaloradas em relação ao professor como pesquisador. Mudanças que no cenário internacional vinham acontecendo desde a década anterior, no Brasil, começam a repercutir com mais precisão no campo da formação do professor e da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa na graduação passa a ter como finalidade ajudar a observar e a gerar questionamentos sobre a realidade que possam motivar a investi-

gação científica para descrevê-la e compreendê-la. Atualmente, a iniciação científica é valorizada na formação profissional por seu caráter formativo e estratégico na produção de conhecimentos que podem ser “aprimorados e aproveitados pelos seus iniciantes em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, na área” (BARROS; LEHFELD, 2010, p. 26).

Muitos são os desafios! Novos paradigmas começam a fazer parte das discussões, e entre avanços e desafios a inserção da pesquisa na formação começa a dar sinal de que este é um caminho promissor, mas que depende de muitas idas e vindas, como o movimento das ondas que se desdobram em ações que se dobram e concretizam em processo de reflexão (MORAES, 1996).

O contexto da formação que, anteriormente, era pensado apenas numa visão macro, começa a delinear as microvisões e os microespaços, considerando, assim, as singularidades, particularidades e a diversidade. O modelo crítico de formação docente passa a ter como palavra chave a pesquisa, quando “ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 28), pressuposto que indica a inter-relação entre pesquisa, ensino e currículo como instâncias dinâmicas, flexíveis e plurais.

O movimento do professor como pesquisador estende-se por todo o mundo com a finalidade de “entender e transformar a sua própria prática, promovendo transformações educacionais e sociais” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 32), fazendo com que professores de diferentes países realizassem pesquisas em escolas.

No Brasil, na segunda metade da década de 1990, vivenciamos a aprovação de novas leis, indicando novos paradigmas. Na sequência, os movimentos de entidade civil organizada fizeram com que o conjunto dos professores começasse a olhar para esses microespaços e pensar nas diferenças, visto que a diversidade, por si, começava a se fazer presente em sala de aula e nas escolas.

Para Zeichner, pesquisador americano, o caráter investigativo (pesquisa) na formação de professores e, certamente, na docência



envolve um reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar (1993, p. 55).

E quando chega a pesquisa na minha formação? Em 1996, fui aprovada como professora na UESC. Outros desafios! No mesmo ano, concorri ao Mestrado em Educação, precisava escrever um trabalho que apresentasse a ideia de uma pesquisa. As lacunas da formação apareceram e, mais uma vez, mexeram com as minhas concepções. Estudei, pensei em um objeto de estudo e pedi ajuda para escrever o texto. Cumpri todas as etapas da seleção e fui aprovada! Felicidade e insegurança ao mesmo tempo. O que enfrentaria a seguir?

Neste momento, em meio às discussões e debates, em nível internacional e nacional, sobre a pesquisa na formação de professores, comeci a entender a pesquisa como processo formativo, embora não tenha estudado nenhum referencial sobre a formação do professor como pesquisador. A partir deste momento, as minhas experiências com a pesquisa têm como pressuposto a pesquisa de abordagem qualitativa.

Acreditando que é por meio da pesquisa que o professor da educação básica pode encontrar algumas respostas para as suas inquietações, retomo os estudos de Stenhouse, em que Casanova infere que o caminho para a emancipação do professor é a perspectiva da pesquisa segundo os princípios:

1. A pesquisa do professor deve se vincular ao fortalecimento de suas capacidades e ao aperfeiçoamento autogestionado de sua prática;
2. O foco mais importante da pesquisa é o currículo, o meio através do qual se transmite o conhecimento na escola (CASANOVA, 1996, p. 24, citado por DICKEL, 1998, p. 46 – grifo autoral).

Vale ressaltar que Stenhouse compreendia o currículo como movimento e que sua efetivação acontecia em sala de aula, nos corredores e nos espaços da escola, considerando ensino, aprendizagem, formação, interação entre professor-aluno-pais-gestor etc. Tudo isso exige do professor uma base de conhecimento que vai além da matéria de ensino que possa ajudá-lo a refletir sobre os limites e as possibilidades da escola e da sua sala de aula.

A pesquisa desenvolvida em sala de aula remete a um tipo de epistemologia. Assim, no primeiro momento, tivemos a racionalidade técnica de origem positivista que apresentava os dados com critérios meramente técnicos, considerando todas as escolas iguais, por exemplo, as escolas públicas, os alunos e a formação dos professores, independente da sua localização e condição.

Esses resultados permitiram os avanços nos estudos, indicando para uma pesquisa mais naturalística ou etnográfica, estudos de caso, pesquisa-ação na Educação etc, o que permite a descrição dos sujeitos, espaços, críticas, políticas etc. Daí, os princípios da abordagem qualitativa em educação. Mesmo recorrendo ao processo de descrição, não deveria desconsiderar os dados estatísticos, os quais podem ser relevantes e explicar a realidade a partir das condições locais. O professor passa a ser o observador de sua própria aula, rodeado de oportunidades e situações para investigar.

A pesquisa, para Stenhouse, é um processo formativo e contribui para o desenvolvimento profissional do professor na medida em que busca compreender as situações concretas/reais que se apresentam cotidianamente.

Conhecendo os estudos de Stenhouse e Elliott, entendo as minhas indagações em sala de aula – anos iniciais do ensino fundamental, magistério e na universidade. As experiências desenvolvidas no início da minha carreira docente ainda hoje são mobilizadas para explicar conceitos e exemplificar situações de ensino e aprendizagem, fazendo a relação entre a teoria e a prática e como a teoria pode ser concretizada na prática em sala de aula. Compreendi melhor esta situação quando li o livro de Zeichner que nos diz

além do saber na acção que vamos acumulando ao longo do tempo, pensamos no ensino quotidiano, também estamos continuamente a criar saber. As estratégias que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, [...], a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura ocorreu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino de leitura (1993, p. 21 – grifo do autor).

Inicialmente, o olhar observador e reflexivo sobre os alunos, a análise e avaliação das minhas aulas e, mais recentemente, a pesquisa me proporcionaram fazer esta interlocução de saberes e fazeres.

Assim, no trabalho desenvolvido no mestrado, fui aprendendo que uma pesquisa desenvolvida segundo os princípios da abordagem qualitativa

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

Tais princípios retratam e revelam a complexa rede de interações que constitui a experiência diária, mostram como se estrutura a produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional (ANDRÉ, 1995) e formativa. Este tipo de pesquisa permitiu que eu frequentasse “os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (GUBA, 1978; WOLF, 1978b, citado por BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Mesmo com as discussões sobre o professor como pesquisador nos congressos, nas publicações em periódicos, livros, anais de eventos etc., o desenvolvimento de pesquisa pelos professores dos cursos de graduação e pós-graduação ainda encontra dificuldades, resistências e problemas para compreender a relação entre docência e pesquisa e como pode pesquisar sobre sua própria prática. Esteban (2010) recorre a um estudo de De Miguel et al (1996) e enumera algumas questões: a) dificuldades – o professor desconhece a representação da pesquisa educacional e a falta de uma base teórica sobre os elementos que constituem o processo da pesquisa na formação do professorado; dificuldade para registrar o que fazem, pensam e sentem; b) resistências – assumir qualquer atividade que amplie uma sobrecarga em seu trabalho habitual; a incerteza que toda mudança gera; assumir inovações lentas cujos efeitos podem ser duvidosos ou de longo prazo; a falta de instrumentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa; c) problemas – o professor ainda não entende a pesquisa como desenvolvimento profissional que exige reflexão constante sobre sua prática; o professor ainda não é formado para a reflexão da sua prática; falta de diálogo e intercâmbio com colegas para socializar as experiências.

Em meio a essas dificuldades, resistências e problemas, durante o desenvolvimento da pesquisa<sup>3</sup>, no mestrado, fui aprendendo a estabelecer a relação entre teoria e prática, e isto era feito quando conseguia enxergar no campo da pesquisa os conceitos teóricos que estava estudando sobre o objeto de estudo e, algumas vezes, fazendo as análises a partir do local e sua condição, além de estabelecer a relação de confiança dos sujeitos e com a escola. A pesquisa era de abordagem qualitativa e definida como um estudo de caso

por relacionar-se a uma realidade concreta na qual se distingue um problema com objeto de estudo

---

3 A pesquisa intitulada *Kit's na escola: a televisão e o vídeo em sala de aula*, UFBA-UESC, 1999.

concreto. Isso se justifica porque a pesquisa foi realizada em uma só escola, com o objeto de estudo bem delimitado, considerando as peculiaridades do contexto escolar nas várias dimensões: sociais-pedagógicas-políticas, uma clientela própria e disciplina definida [...] numa situação real, natural e com dados descritivos (COUTO, 1999, p. 28-29).

A pesquisa foi realizada com duas professoras de História que lecionavam na 5ª série do ensino fundamental. Para desenvolvê-la, realizamos observações em sala de aula, entrevista com as professoras e supervisora, questionário com os alunos e utilizamos um diário de campo, vários instrumentos de coleta de dados que ajudaram a dar corpo ao objeto de estudo a partir daquele local, da prática pedagógica, da formação das professoras e do cotidiano escolar.

Fui aprendendo, durante a pesquisa, que as conversas com as professoras foram importantes porque “o nosso objetivo não era desativar e anular a prática anterior das professoras, mas contribuir, ajudar, encorajar para que utilizassem [as tecnologias que estão] na escola, buscando alternativas juntas” (COUTO, 1999, p. 152). Outro fator importante foi quando descobri que as duas professoras não tinham o mesmo curso de graduação/licenciatura, assim as suas teorias formais e pessoais tinham marcas diferenciadas em relação ao

perfil profissional, os seus valores e a concepção de homem, de educação e de mundo [...], a busca de conhecimento [...], a preocupação com a presença de uma pessoa estranha em suas salas de aula, porque estariam desvelando as suas práticas até então reveladas só aos seus alunos; por não usarem os ‘novos métodos’ aceitaram o desafio de participar e contribuir na realização dessa pesquisa (COUTO, 1999, p. 32-33 – grifo da autora).

As perspectivas profissionais eram diferentes, além de questões que são estruturais, como, por exemplo, “o ritmo que a escola tem na sua infra e supraestrutura (mudança de horário das professoras,

reuniões, participação em cursos etc.)” (COUTO, 1999, p. 63). O pesquisador é o desconhecido na escola e precisa ir ajustando o ritmo da pesquisa à organização da escola e ao tempos dos professores.

Retomando os estudos de Schön sobre a reflexão na ação, hoje compreendo que, mesmo sem conhecer este referencial, naquela época, com o olhar observador e a capacidade de ouvir, já conseguia captar situações e falas em que os professores tratavam da reflexão da sua prática. Por exemplo, quando uma professora disse: “acho que o professor sozinho não caminha” (id, 34). Tardif (1991; 2002) diz que o docente raramente atua sozinho. A docência acontece em uma rede de interações. O mesmo acontece com a pesquisa e o pesquisador. A riqueza das aprendizagens profissionais com esta pesquisa aconteceu a partir do meu envolvimento, respeito e aceitação no local da pesquisa – professores, alunos e gestores.

No final da década de 1990, muitos estudos e pesquisas no Brasil começavam a ser publicados e apresentados em congressos, suscitando discussões sobre a formação de professores a partir do contexto local, principalmente pelos pesquisadores da UFSCar, USP, PUC/RJ etc.

No envolvimento com a escola, os professores, os alunos, os pais, os gestores etc., na condição de pesquisadora e também professora da educação básica, fui aprendendo que, na docência, tanto as teorias formais como as teorias pessoais constituem o ser professor, bem como os processos de aprender sobre como ensinar e aprender sobre como ser professor (KNOWLES et al., 1994) envolvem situações diferenciadas. No primeiro caso são marcados pelas atividades, estratégias, conteúdos associados ao aprender e, no segundo, suas crenças, valores, perspectivas, ideias, experiências profissionais e não profissionais. Assim, ser professor e ser pesquisador têm as marcas cognitivas, sociais e afetivas. E cada profissional escreve a sua história a partir dessas teorias.

No início dos anos 2000, comecei a ter acesso às referidas publicações e, neste mesmo ano, concorri ao doutorado na UFSCar e fui aprovada. Desta vez, as discussões sobre a pesquisa educacional e a formação de professores foram marcantes no meu processo formativo.

No doutorado<sup>4</sup>, a pesquisa desenvolvida teve uma abordagem qualitativa. A sua organização teve outras características. Realizei revisão de literatura sobre o objeto de estudo – a aprendizagem da docência de professores que participaram de um curso de formação continuada por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação/TIC – o diário de campo e a entrevista como instrumentos de coleta de dados da pesquisa. A opção pela entrevista aconteceu por acreditar que, numa pesquisa desta natureza, deve-se “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Desta vez, a escolha foi trabalhar com professores que concluíram o curso de formação continuada, independente da sua formação e da escola em que lecionava.

O envolvimento com a escola foi para realizar a entrevista com o professor. Uma logística foi elaborada: organizar o horário da entrevista para que o professor não se afastasse do trabalho em sala de aula para atender ao pesquisador; identificação da pesquisadora e o objetivo da pesquisa; e respeito a fala do professor (COUTO, 2005). Além desta organização, muitos foram os riscos em relação à realização das entrevistas: “a) foram agendadas por telefone; b) por não conhecer os professores e as escolas em que trabalhavam; c) a crença de que o encontro iria acontecer e a confiança no desconhecido; e d) [...] as entrevistas aconteceriam nos horários e locais marcados” (p. 100), com um roteiro pré-estabelecido. Entretanto, a sua riqueza estava na possibilidade de ir além das perguntas; o entrevistado usou a linguagem para apresentar o potencial do seu conhecimento, formação e prática pedagógica.

Neste momento a relação entre docência e pesquisa começou a se consolidar no meu repertório de conhecimento enquanto

---

4 A pesquisa intitulada “Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso ‘TV na Escola e os Desafios de Hoje’: um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna – Ba”. UFSCar, 2005.

professora como pesquisadora. Aprendi também que entre a busca de conhecer um “saber vivido e experimentado (por meio das entrevistas) e um referencial teórico, são apenas uma tentativa (existem muitas outras possibilidades) de apresentar” (p. 102) e compreender um objeto de estudo.

Para leitura e análise dos dados, compreendi que o conjunto das entrevistas

não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida (BARDIN, 1977, p. 170).

Espontânea porque o uso da linguagem contribuiu para fazer fluir a fala, as aprendizagens, as explicações dos professores; e constrangida por estar desvelando o seu conhecimento pedagógico e o desenvolvimento profissional para um desconhecido. Por isso, os dados coletados nas entrevistas foram submetidos a uma análise qualitativa, o que significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, as transcrições das entrevistas, [...] e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Neste sentido, os dados da pesquisa foram organizados a partir de categorias de análises relacionadas ao conteúdo do objeto de estudo.

Litwin (2001), pesquisadora argentina na área de tecnologias educacionais, nos diz que os ‘andaimes’ do trabalho/pesquisa, aquela parte que depois da obra pronta ninguém conhece, caracterizam os processos de montagem e as várias possibilidades de organização e estruturação. Só o pesquisador, mergulhado nas águas agitadas dos dados coletados e com o referencial teórico e metodológico adotados, é o conhecedor deste percurso. São muitas idas e vindas, fazer-desfazer-refazer para compreender, teórica, metodológica e criticamente, o objeto de estudo.



A pesquisa educacional e também as pesquisas que realizei tiveram como finalidade o meu desenvolvimento profissional como professora e pesquisadora. Assim, parafraseando Knowles e seus companheiros (1994) posso inferir que há um novo processo na aprendizagem da docência: ‘aprender a ser professor como pesquisador’. Para Imbernón,

o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (2011, p. 47).

Uma pesquisa constitui-se em um processo formativo, em um movimento de ir e vir, e não se esgota na busca de respostas, pois sempre ficam algumas

zonas de sombras que precisam ser desvendadas, se considerarmos os desafios de uma escola de massa e o lugar que nela desempenha o trabalho do professor, especialmente em sociedades como a nossa que não equacionaram o problema da desigualdade social e escolar (LELIS, 2001, p. 43).

Essas zonas de sombras indicaram novas pesquisas. Novas indagações surgiram! Nesse movimento, desenvolvi outros projetos de pesquisa, sempre considerando uma abordagem qualitativa, com a participação de bolsista de iniciação científica. Este foi um aprendizado na minha formação, ensinar e aprender a trabalhar com a pesquisa educação. Entre os projetos aprovados, um contou com financiamento da FAPESB<sup>5</sup>, intitulado ‘Alfabetização e letramento digital’. Para o desenvolvimento da pesquisa, estavam envolvidas quatro bolsistas de iniciação científica - alunas do curso

---

5 FAPESB – Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado da Bahia.

de Pedagogia -, o NTE<sup>6</sup> e escolas municipais e estaduais da cidade de Itabuna. Trabalhamos com gestores, professores e alunos que trabalham e estudam no ensino fundamental II e no ensino médio. O referencial teórico sempre foi a sustentação do objeto de estudo, e para a coleta dos dados utilizamos observações, entrevistas, conversas informais e diários de campo dos pesquisadores. Inicialmente, compramos um mapa para nos localizarmos na cidade e assim escolher as escolas para a realização da pesquisa (COUTO, 2011).

As observações contribuíram para captar o cenário e os comportamentos, os quais foram valorizados por ser uma maneira de chegar mais perto dos sujeitos, considerando as aprendizagens escolares e a mediação com a alfabetização e o letramento digital. O contexto das escolas orientou a quantidade de observações a serem realizadas. A entrevista ajudou-nos a coletar os dados na linguagem dos sujeitos, seus conhecimentos, práticas e percepções sobre a maneira como interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e da cibercultura.

Com as pesquisas já realizadas, estou aprendendo a riqueza do seu papel formativo e sua importância no curso de graduação/licenciatura. Do lugar que falo (UESC), ainda temos um curso de Pedagogia que recentemente conta com o Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, percebo o quão lentas são as mudanças curriculares, e que, por meio destas, pode-se vislumbrar as contribuições à formação do professor como pesquisador, embora Stenhouse, na segunda metade do século XX, já tenha entendido que o foco mais importante da pesquisa é o currículo, o meio para a construção do conhecimento na escola. A atividade de pesquisa deveria ser “um fio que se entretetece a todas as disciplinas trabalhadas no curso” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 22). Entretanto, ainda não é assim que acontece. Muitas águas vão se agitar até que, no conjunto dos professores do curso, possamos compreender que é

---

6 NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional.

na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados (p. 22).

Com dados de pesquisa e participação em bancas de trabalho de conclusão de curso, venho acompanhando que alguns alunos têm oportunidade de participar de projetos de pesquisa por meio da iniciação científica (PIBIC<sup>7</sup>, FAPESB, programas de bolsas de instituição etc.) e iniciação à docência (PIBID<sup>8</sup>), mas não há acesso para todos e nem todos os cursos de graduação compreendem a pesquisa como princípio formativo. Nessa condição, é importante o papel do professor como pesquisador na construção dessa formação no curso de graduação, fornecendo aos alunos

os ‘andaimés’ da pesquisa acadêmica, indicando leituras e como fazer o levantamento bibliográfico referente ao objeto de estudo, a escolha dos processos metodológicos, a construção de instrumentos de coleta de dados, o campo de pesquisa, a leitura e análise dos dados e as possíveis considerações (MORORÓ; COUTO, 2012, p. 82-83 – grifo das autoras).

Tais situações favorecem ao aluno, possibilidades para entender o lugar da pesquisa em sua formação, por meio da interlocução entre as disciplinas e o encontro entre o discurso da escola e da universidade.

---

7 PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

8 PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

## Considerações finais

Nas pesquisas que realizei, levei em conta as singularidades do contexto e as condições de aprendizagens formativas para analisar o objeto de estudo, considerando que os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um determinado instante. Acontecem em um contexto “fluente de relações; são fenômenos [...] que se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (CHIZOTTI, 1991, p. 84). Cada instituição representa a sua realidade educacional, formativa, local, tecnológica/digital, social e cultural, em face de sua autonomia e concepção de educação.

Entre os dados das pesquisas e o que apreendi no contexto com o trabalho realizado nas escolas, aparece a perspectiva de uma “nova pedagogia” (KENSKI, 2001) em processo de construção. As aprendizagens e linguagens presentes nas falas de professores, gestores, coordenadores e alunos contribuíram para o desenvolvimento profissional como estruturantes da aprendizagem, formação, ensino e pesquisa.

Mesmo trabalhando sempre com a pesquisa numa abordagem qualitativa, sempre há o novo a aprender. Não sou mais a mesma, o processo formativo foi sendo ampliado e os locais de pesquisa, as pessoas envolvidas, o objeto de estudo etc. apresentam características novas, o que requer outros referenciais e olhares. A efetivação da pesquisa não acontece da mesma maneira, não há um modelo fixo e determinado. A bricolagem começa a ganhar o seu lugar na pesquisa (KINCHELOE, 2007).

Atualmente, sou incentivadora da participação de alunos em projetos de iniciação científica no curso de Pedagogia na UESC, valorizando assim a ampliação da formação do aluno como pesquisador e também da professora como pesquisadora. É um processo que se constitui no formar e formar-se, pelo processo de aprendizagem que a pesquisa proporciona e pela oportunidade de aprender com o outro em espaços e contextos diferentes. Cuidar do outro na pesquisa é cuidar do processo de formação!

Para finalizar, é preciso avançar na concepção de pesquisa, visto que esta pode ser realizada pelo acadêmico e pelo professor, e quando desenvolvida na formação e na docência, proporciona o desenvolvimento profissional, a possibilidade de avançar nos conceitos sobre a reflexão na ação, considerando a escola, a sala de aula, a formação e a prática pedagógica como atos cognitivo, formativo e político (KINCHELOE, 1997). A condição de estar na escola (TARDIF, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994) para a realização da pesquisa é crucial para dar sentido ao objeto de estudo que já tem sentido, mas que passa a ser substanciado por meio do elo da ação e reflexão, no percurso que se faz entre a escola e a universidade para pensar a pesquisa e o desenvolvimento profissional. As águas vão estar agitadas sempre, porque a vida, a formação, a pesquisa são movimentos de ir-e-vir constantes que nos envolvem e, assim, desenvolvem no professor como pesquisador a capacidade de observar, analisar, interpretar, refletir, respeitar, aprender e ensinar.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. Avanços no conhecimento etnográfico na escola. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 20. ed, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Ed. Porto, 1994.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COUTO, M. E. S. **Kit's na escola: a televisão e o vídeo em sala de aula**. (Dissertação de Mestrado), UFBA/UESC. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso 'TV na Escola e os Desafios de Hoje': um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna – Ba**". (Tese de Doutorado), UFSCar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento digital**. Relatório de pesquisa. 2011. (digitalizado).
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores**. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

KENSKI, V. M. Pessoas conectadas, integradas e motivadas para aprender. Em direção a nova sociabilidade na educação. In: **24ª Reunião Anual da ANPEd** - GT Educação e Comunicação. Caxambu: Minas Gerais, 2001.

KINCHELOE, J. L. Introdução. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**. Conceituando a bricolagem, Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LELIS, I. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor; mudança de idioma pedagógico? In: **Educação e Sociedade**. Dossiê - Os saberes dos docente e sua formação. Nº 74, Campinas: CEDES, 2001.

LUDKE, M. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: \_\_\_\_\_. **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas: Unicamp/Nied, 2002.

MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S. A pesquisa na formação de professores como possibilidade de emancipação do trabalho docente. In: YAMASALI, A. A.; ALMEIDA, J. M, **Educação, ética e cultura**. São Paulo: LiberArs, 2012.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**. Vol.1, nº 4, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 13, jan/abr 2000.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes & Formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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