

Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso¹

Andressa Maris Rezende Oliveri^{*}
Rosa Maria da Exaltação Coutrim^{**}
Celia Maria Nunes^{***}

*How is the researcher teacher formed? First
approaches from a case study*

^{*}Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Especialista em Educação UFOP.

^{**}Graduada em Ciências Sociais pela UNESP- Araraquara, Mestre em História pela UNESP - Franca e Doutora em Sociologia e Política pela UFMG. Professora adjunta do Departamento de Educação da UFOP.

^{***}Pedagoga, Mestre em Educação Especial /UFSCAR e Doutora em Educação /PUC - Rio e Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em uma universidade pública do interior de Minas Gerais sobre a formação teórico/ prática dos licenciandos, com o objetivo de discutir o papel da pesquisa na formação e na prática dos professores da educação básica, mais especificamente nos cursos de licenciaturas oferecidas por essa universidade. O motivo da pesquisa é o fato de os professores do ensino básico não se reconhecerem, na maioria das vezes, como produtores do conhecimento. Um recurso que tem sido apontado pela literatura para a melhoria da qualidade do trabalho docente e para o aprimoramento do professor de educação básica como agente produtor de conhecimento é a articulação entre ensino e pesquisa na sala de aula. Neste artigo, serão apresentados resultados da pesquisa realizada através da análise das ementas e dos programas das disciplinas de quatro cursos de licenciaturas oferecidos pela referida universidade: Letras, História, Biologia e Matemática. Os resultados aqui apresentados referem-se aos conteúdos das mesmas. Foi possível perceber que, nos cursos de licenciatura investigados, a iniciativa de formação do professor pesquisador é pontual, ou seja, apenas alguns departamentos oferecem disciplinas relacionadas a tal questão.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; pesquisa; formação docente.

ABSTRACT: *Elementary school teachers do not recognize themselves, most of the time, as producers of knowledge. One feature that has been described in literature for improving the quality of teaching and to recognize the elementary school teacher as a producer of knowledge is the connection between teaching and research in the classroom. In this article we present the results of research on teacher education for research in the school done with undergraduates at a public university of Minas Gerais. The survey was conducted through analysis of menus and programs of four graduation degrees, and the results presented here refer to the contents of them. It was possible to perceive that in the investigated teacher training courses, the initiative for the research is isolated and does not get any further beyond the subjects offered. Concerning the analysis of the course programs, it was possible to observe that they are not always in accordance with the references used in it.*

KEYWORDS: *teaching; research; teacher training.*

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

A educação em nosso País passa por mudanças acentuadas para se adequar às novas demandas de um mundo marcado por avanços em todas as áreas do conhecimento. Isso pode ser perfeitamente observado nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e também na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação². Tais demandas exigem não só a reformulação e criação de novas metodologias de ensino como também a formação e reciclagem de professores atualizados e preparados para essa nova realidade.

A instituição escolar está sendo chamada a rever seu papel na sociedade e sua forma de ação junto ao educando. Certamente, com as mudanças ocorridas na família, no mercado de trabalho e na própria configuração geracional, aumenta a corresponsabilidade da escola na formação integral da criança e do adolescente. A escola deve ater-se não só ao seu desenvolvimento cognitivo e psicológico e ao seu encaminhamento profissional (NOGUEIRA, 2005), mas também à formação de cidadãos éticos e íntegros, conscientes de seus deveres e direitos, afeitos à criatividade e à reflexão, elementos básicos para se construírem novos conhecimentos e diferentes concepções sobre o mundo que os cerca. Nesse contexto, faz-se urgente a reformulação do papel do professor e a formação de professores capacitados para desempenhar tais funções.

Ao se falar em formação docente, pensa-se imediatamente nas competências e saberes necessários para o professor ter uma boa atuação em sala de aula. Normalmente este saber é relacionado apenas aos conteúdos das disciplinas como História, Língua Portuguesa, Matemática, etc. Contudo, as Diretrizes Curriculares para a formação inicial dos professores vão além dessa abordagem conteudista, apontando outros ingredientes também importantes no processo de formação inicial, entre eles, o exercício da pesquisa. Tal aspecto ainda se encontra um tanto incipiente, conforme ressalta Lüdke (2001), ao afirmar que a maioria das licenciaturas não discute a formação do professor pesquisador. Segundo a autora, para se ter um profissional atualizado e reconhecedor do seu papel como produtor de conhecimento,

é necessário que as instituições de formação de professores venham investir na sua preparação para o contexto da sala de aula. Enquanto os agentes educacionais se mantiverem distantes da postura inquiridora, própria do pesquisador, os mesmos continuarão sendo percebidos como reprodutores do conhecimento produzido na universidade e não como agentes de reflexão sobre estes saberes, adequando-os em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é discutir o papel da pesquisa na formação e prática dos professores da educação básica, mais especificamente nas licenciaturas oferecidas por uma universidade pública em Minas Gerais. Para isso, parte-se principalmente das reflexões de Lüdke (2001; 2004; 2006), André (2002) e Perrenoud (2002).

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em uma universidade pública do interior de Minas Gerais sobre a formação teórico/ prática dos licenciandos para a pesquisa na escola. Os cursos selecionados foram Letras, História, Biologia e Matemática. A discussão aqui apresentada diz respeito à análise das ementas das disciplinas dos referidos cursos e da bibliografia trabalhada em cada um deles³.

2. O QUE A LEGISLAÇÃO TEM A DIZER SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com relação à legislação vigente, percebe-se uma preocupação com o papel social da educação. Soares (2007), em seu estudo sobre o impacto da LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na formação dos professores, afirma que a referida Lei mudou o funcionamento dos sistemas educacionais no Brasil e essas mudanças afetaram a formação dos docentes no País. Em seu artigo 1º, a Lei diz que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDBEN, 1996).

Percebe-se pelo conteúdo da referida Lei que, para o Estado, a educação deve envolver todos os setores da atividade humana. Soares (2007) compreende a educação humana como algo que nunca termina e, por consequência, o processo educativo, além de abrangente, é contínuo e presente

em todos os ciclos da vida. Diante de tal colocação, percebe-se a importância do professor na formação do indivíduo em todas as faixas-etárias.

Em face desses desafios propostos pela referida Lei, é importante que se reflita a respeito dos requisitos básicos necessários à formação do professor para atender a tal realidade. André (2002) faz uma análise da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, *apud* André, 2002), que inclui a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor. Na análise, ela destaca a importância da atitude reflexiva no trabalho docente e a necessidade de adoção de procedimentos de investigação científica como o registro, a sistematização de informações, a análise e a comparação de dados, o levantamento de hipóteses e a verificação, para que os professores provoquem nos alunos uma postura reflexiva e investigativa.

Consta no documento que:

A pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educar (CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, *apud* ANDRÉ, 2002, p.66).

Assim, na sua formação, o futuro professor deve conhecer as “noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se torne mero repassador de informações” e “tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica” (CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, *apud* ANDRÉ, 2002, p.66).

No entanto, ao tratar do papel da pesquisa na formação do professor, a autora declara que o documento deixa dúvidas sobre o tipo de pesquisa que está sendo abordada. O documento diz que:

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo (CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, *apud* ANDRÉ, 2002, p.67).

Pelo trecho acima citado, nota-se que, ao contrário do que muitos professores e especialistas pensam, não há para o professor a exigência do rigor científico e do profundo conhecimento teórico sobre a pesquisa nos moldes da pesquisa acadêmica. O professor deve ter o conhecimento dos passos básicos para a realização de uma pesquisa, ou seja, a observação, a análise, a comparação, a experimentação. O documento faz uma diferença entre a pesquisa acadêmica e a do professor e deixa claro que, para trabalhar como sujeito de sua prática, ele necessita de uma postura reflexiva, consciente do caminho que está propondo. Nesse contexto, deixa de ser apenas um mero repassador de conteúdos e passa a se assumir como um agente transformador da realidade e produtor de conhecimento. Isso significa que ele precisa aprender como fazer pesquisa na instituição escola e, para isso, precisa pensar sobre sua prática, refletir sobre seu cotidiano.

3. A PRÁTICA REFLEXIVA COMO ELEMENTO PARA A INVESTIGAÇÃO

Quando fala em prática reflexiva, Perrenoud (2002) discute a questão da profissionalização do ensino. Ao alcançar o status de profissão, a partir do século XIX, a docência se restringia ao domínio dos saberes a serem ensinados e, só recentemente, é que se começou a dar importância aos domínios teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem. Do século XIX para o século XXI, muito tempo se passou e, hoje, se percebe que, em termos de formação profissional do professor, não basta que se tenha o domínio dos conteúdos e saberes escolares; é necessário ter o acesso e domínio de outros conhecimentos e esquemas que não são aprendidos dentro da sala de aula, mas que são descobertos e apreendidos através da reflexão tanto sobre a prática docente como também sobre as vivências, os saberes abrangentes, os didáticos e os transversais ligados à sua experiência de vida, às suas relações profissionais, familiares e sociais.

É certo que a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir na ação e sobre a ação. Essa capacidade é o cerne de um desenvolvimento permanente, fruto da experiência, das competências e dos saberes profissionais. Quando se considera o exercício da profissão sob o ângulo da especialização e da inteligência no

trabalho, o profissional reflexivo é a peça chave da atividade profissional. Nesse caso, o professor é considerado não apenas como um técnico que reproduz aquilo que lhe é passado, mas torna-se alguém capaz de pensar, refletir e decidir o melhor caminho a tomar diante das situações que ocorrem no ambiente escolar.

É preciso ainda diferenciar a postura reflexiva da postura da episódica, ou seja, é preciso estabelecer a diferença entre a postura reflexiva sobre a atividade docente daquela reflexão que acontece por alguns instantes em determinadas situações momentâneas e passageiras. A prática reflexiva pressupõe uma postura, um *habitus* e não é medida por discursos ou intenções, mas pelo impacto que essa reflexão tem no exercício da atividade profissional cotidiana, em situações de fracasso ou sucesso. Para Perrenoud (2002),

a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação (PERRENOUD, 2002, p.30).

Dessa forma, todas as ações envolvem a prática reflexiva, que deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, seja durante a execução, no processamento dos resultados ou mesmo na escolha dos objetivos a que se pretende chegar por meio de determinada ação. Nesse processo, o professor se constrói como sujeito. Sujeito de sua prática e de seu conhecimento gerado a partir da associação entre prática e teoria. Nesse contexto, a pesquisa em sala de aula se constitui em um dinamismo da produção do conhecimento para professores e alunos.

Como forma de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente, André (2002) apresenta a proposta de se trabalhar a pesquisa como um eixo do curso de licenciatura, integrando o projeto de formação inicial e continuada dos docentes. Nesse modelo, há a possibilidade de os docentes dos cursos de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas. Isso traz a oportunidade de discutirem as pesquisas e proporem novos temas e problemas, considerando a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente. No entanto, para que pesquisa e ensino caminhem juntos, são necessárias melhores condições de trabalho, tais como menor carga horária e

maior tempo para a preparação das aulas, para que o professor trabalhe e concilie a investigação e a docência.

Para a autora, a pesquisa científica aparece como uma prática fundamental no desenvolvimento profissional do professor e também no desenho curricular dos cursos de licenciatura, acreditando que, em ambos os casos, só poderá efetivar-se no contexto de um processo de articulação entre teoria e prática que vise o desenvolvimento da criatividade científica e do espírito inquiridor.

Na concepção de Tardif (2007), os professores são sujeitos ativos, competentes, construtores de sua própria prática e saberes através da sua experiência profissional e pessoal, da assimilação de novos conhecimentos e competências. Por isso, seu trabalho deve ser visto como um espaço prático específico de produção, transformação e mobilização de saberes. Nas suas palavras “essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (p.234-235).

Assim como Perrenoud (2002), Lüdke (2006) propõe a formação continuada do professor com atenção para o exercício da prática reflexiva, ou seja, o professor refletindo sobre a sua prática na sala de aula. Essa nova perspectiva de formação de professores, centrada na investigação, impulsiona o professor reflexivo a examinar o seu próprio ensino, visando modificar suas práticas⁴.

Dessa forma, os docentes são vistos:

(...) como profissionais reflexivos, como técnicos ou investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares. As situações que os professores têm que enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo assim também respostas únicas, que só o profissional competente, porque é autorreflexivo, pode dar (NÓVOA, 1992 *apud* LÜDKE, 2006, p.118).

Quando a autora faz uso da expressão “prática reflexiva”, seguindo a proposta de Schön (1983 *apud* LÜDKE, 2004) está

(...) se referindo ao processo de reflexão que o professor pode fazer sobre a sua própria prática. Esta envolve uma reflexão sobre a

reflexão-na-ação, isto é, uma reflexão do próprio professor sobre aquelas estratégias e saberes que ele mobiliza em sua prática, não necessariamente de modo consciente e, em muitos casos, não passíveis de serem descritos como um conjunto de regras, passos ou procedimentos válidos para além do contexto original (SCHÖN, 1983 *apud* LÜDKE, 2004, p.41).

Assim, a produção e a divulgação dos resultados da pesquisa na escola não apresentam um aprofundamento teórico tão grande como na investigação dos centros de pesquisa. Os saberes produzidos na academia assumem a forma de artigos científicos enquanto os saberes docentes figuram como máximas e normas que orientam as ações nas situações de descoberta e conflito.

Ainda, segundo LÜDKE (2004), para se pensarem as relações entre prática reflexiva e pesquisa, é importante considerar algumas perspectivas:

- 1- Ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva;
- 2- Pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como seu desdobramento natural;
- 3- Conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; e
- 4- Entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa, nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva.

Demo (2005), em seu livro “Educar pela Pesquisa”, defende o compromisso cotidiano e coletivo com a pesquisa na escola. O autor afirma que o professor se assume como pesquisador ao utilizar a pesquisa como “princípio científico e educativo” e ao perceber a prática da pesquisa como um instrumento do processo educativo, constituindo-se em uma atitude cotidiana de professores e alunos, com o intuito de não perpetuar a atividade de cópia dos conteúdos sem reflexão e aplicação prática.

Lipovetsky *et al.* (2002) têm uma postura muito clara em relação à da autonomia na formação do professor:

(...) acreditamos que os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso interrogando-se referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo,

produzindo, por meio de suas próprias investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente (LIPOVETSKY *et al.*, 2002, p.117-118).

A autora defende a articulação entre pesquisa e formação, bem como a valorização das investigações realizadas sob diferentes abordagens, dando primazia àquelas desenvolvidas pelos próprios professores. Defende também a inclusão, nos programas de formação inicial e continuada de professores, de meios para formar docentes produtores de conhecimento sobre o trabalho docente.

Para Contreras (1994 *apud* LIPOVETSKY *et al.*, 2002, p.119), a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor porque: a) permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo; b) tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente; c) possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la; e d) possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.

Na mesma linha de pensamento, afirma Freire (2008):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p.29).

Percebe-se, na fala de Paulo Freire, que a pesquisa no espaço escolar não tem apenas o papel de produção do conhecimento, mas também de construção, por meio da interação professor/aluno/comunidade, uma relação de intervenção, de modificação do ambiente em que ela se insere. Ela é a portadora de diferentes maneiras de se perceber a realidade e, por isso, atua diretamente como um meio para a construção de uma relação de coeducação entre os agentes participantes.

Tal atividade ajuda o professor a melhorar a sua prática, produzindo uma transformação do conhecimento por meio de um olhar mais crítico e criativo sobre o próprio conhecimento e o ensino. Assim, a pesquisa sai do contexto acadêmico, em que o saber é dominado por especialistas detentores do conhecimento e, por isso, legitimado para prescrever orientações aos professores, e passa a ser fruto da observação da própria realidade do professor.

Não se pode olvidar a importância da interação dos professores com os alunos e com toda a comunidade escolar. Isoladamente, esses agentes não são capazes de modificar a cultura escolar sedimentada na mera reprodução de conteúdos. Assim, as escolas também têm sido chamadas a atuar como instituições de reflexão sobre a própria prática, incorporando pais e comunidades nesse processo de estímulo dos alunos para a reflexão e produção do conhecimento, trabalhando coletivamente, participando diretamente das reformas curriculares, integrando sua ação educativa em fins sociais mais amplos e compreendendo os diferentes processos cognitivos dos alunos.

Nesse contexto, é fundamental um apoio institucional adequado que proporcione menor carga horária de trabalho, maior tempo para preparação das aulas, melhores salários, etc. Só assim o professor conseguirá, por meio da prática reflexiva, trabalhar como um pesquisador, identificando e tentando solucionar problemas de ensino com base na literatura e na sua experiência, propondo alternativas planejadas, observando, analisando, avaliando e registrando os resultados obtidos.

Em síntese, a proposta da prática reflexiva na educação é um consenso. A sua efetivação depende, porém, de que se viabilize uma estrutura mínima que propicie a mudança de foco na prática do professor.

O saber, constituído a partir da prática e da formação teórica docente, deve ser adaptado à realidade do aluno, da escola, da comunidade e do professor, indo além da propagação de um saber pronto e acabado. É necessário que os cursos de licenciatura venham preparar sujeitos com autonomia sobre os conteúdos ensinados e sobre os métodos de ensino, conhecedores de sua realidade, capazes de refletir e não apenas repetidores de um conhecimento cristalizado pelos livros didáticos e instâncias governamentais que trabalham com a educação.

4. A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

A literatura utilizada neste artigo aponta claramente para a necessidade da formação básica dos professores para a pesquisa. Somente o olhar inquieto e inquiridor do professor poderá levantar nos alunos novos questionamentos e hipóteses acerca de problemas colocados pela natureza, pela organização social, pela arte e demais campos do conhecimento. É o olhar atento do professor durante o processo de formação que irá estimular nas crianças e nos jovens a criatividade para a produção do conhecimento. Nesse contexto, repensar os cursos de licenciaturas é fundamental, pois possibilita fornecer ao estudante conhecimentos para se trabalhar teoria e prática e pensar em como fazer e pesquisar em sala de aula.

A pesquisa desenvolvida é um estudo de caso em que se trabalhou com a análise das ementas e programas das disciplinas pertencentes aos departamentos dos cursos de licenciatura em Letras, História, Biologia e Matemática e também do Departamento de Educação que oferecem disciplinas comuns a todas as licenciaturas. As disciplinas foram selecionadas por apresentarem respostas para pelo menos uma das questões propostas pelos pesquisadores como essenciais. São elas:

1. Há preparação dos graduandos para a pesquisa?
2. Há o ensino do trabalho de pesquisa na escola?
3. Há discussão da prática reflexiva aliada à comunidade escolar?
4. O conteúdo está relacionado à didática e à prática de ensino propondo novos métodos de ensino voltados para a pesquisa, diferentemente da pesquisa bibliográfica?
5. Apresenta referências bibliográficas sobre o tema?

Para melhor visualização dos dados, foi organizado um quadro com as ementas e programas das disciplinas dos departamentos dos cursos de licenciatura e também do Departamento de Educação, que oferecem disciplinas em várias licenciaturas, procurando categorizá-las a partir das questões norteadoras apontadas acima.

Quadro 1 – Disciplinas oferecidas pelos cursos de licenciatura da universidade X*, criados antes do REUNI e que oferecem conteúdo relativo à pesquisa na escola

Departamento de Educação			
Disciplinas e códigos	**Parâmetros	Ementas e/ou Referências bibliográficas	
EDU-303: Metodologia Científica	1	sim	Fundamentos teóricos e metodológicos, planejamento e desenvolvimento, as técnicas da pesquisa, introdução ao projeto de pesquisa, elaboração do anteprojeto de pesquisa.
	2	não	-
	3	não	-
	4	não	-
	5	sim	GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa . São Paulo: Atlas, 1987. MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa : planejamento, execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991. SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico . São Paulo: Cortez, 1982.
EDU-310: Métodos e Técnicas de Pesquisa	1	sim	A pesquisa social e seus problemas teóricos e metodológicos. Planejamento e desenvolvimento da pesquisa. As técnicas de pesquisa. A pesquisa na diferentes áreas do conhecimento. A elaboração do projeto de pesquisa.
	2	não	-
	3	não	-
	4	não	-
	5	sim	DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. HAGUETTE, T. M. F. Paradigmas antinomias na pesquisa empírica. Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras , Brasília, v16, n.32, Janeiro, jul. 1994. MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa, planejamento e execução pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados . São Paulo: Atlas, 1986. MARINHO, Pedro. A pesquisa em ciências humanas . Petrópolis: Vozes, 1980.
EDU-210: Organização do trabalho escolar	1	sim	A pesquisa social e seus problemas teóricos e metodológicos. Planejamento e desenvolvimento da pesquisa. As técnicas de pesquisa. A pesquisa na diferentes áreas do conhecimento. A elaboração do projeto de pesquisa.
	2	não	-
	3	não	-
	4	sim	Organização do trabalho pedagógico/didático no contexto das diferentes tendências pedagógicas (formas alternativas como: disciplinas escolares, os projetos de trabalho)
	5	sim	NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação . Lisboa: Dom Quixote, 1997. OLIVEIRA, M. R. (Org.) Didática : ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 2003. PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola . Porto Alegre: Artmed, 1999.
EDU-236: Fundamentos da Educação: Sociologia	1	sim	A pesquisa social e seus problemas teóricos e metodológicos. Planejamento e desenvolvimento da pesquisa. As técnicas de pesquisa. A pesquisa na diferentes áreas do conhecimento. A elaboração do projeto de pesquisa.
	2	não	-
	3	não	-
	4	não	Organização do trabalho pedagógico/didático no contexto das diferentes tendências pedagógicas (formas alternativas como: disciplinas escolares, os projetos de trabalho)
	5	sim	NÓVOA, Antonio. Profissão Professor . Porto: Porto Editora, 1999.

Departamento de Matemática			
Disciplinas e códigos	**Parâmetros	Ementas e/ou Referências bibliográficas	
MTM-172 Instrumentação para o ensino de Matemática	1	não	-
	2	sim	Trabalhos escolares; pesquisa. uso de biblioteca
	3	não	-
	4	não	-
	5	sim	-
MTM-174: Metodologia de pesquisa em educação matemática	1	sim	Métodos e técnicas de pesquisa aplicados à Educação Matemática; Pesquisa qualitativas; Principais métodos de pesquisa em Educação Matemática; Pesquisa em Educação Matemática; Educação Matemática: linhas de pesquisa.
	2	não	-
	3	não	-
	4	não	-
	5	sim	SEVERINO, A. J. Metodologia da Pesquisa Científica . LAKATOS, E. M. Metodologia Científica . LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação. Abordagens qualitativas . BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas . VILA, M. C. Pesquisa quantitativa .
MTM-219: Currículos, programas e educação matemática	1	sim	A pesquisa social e seus problemas teóricos e metodológicos. Planejamento e desenvolvimento da pesquisa. As técnicas de pesquisa. A pesquisa na diferentes áreas do conhecimento. A elaboração do projeto de pesquisa.
	2	não	-
	3	não	-
	4	não	-
	5	sim	HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio . Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. GARCÍA BLANCO, M. M. A formação inicial de professores de matemática: fundamentos para a identificação de curriculum. In: FIORENTINI, D. (Org.). Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p.51-96.
MTM-498: Prática de projetos de ensino	1	não	-
	2	sim	O que é um projeto? O que é um projeto de ensino? Caracterização, vantagens e desvantagens dos projetos de ensino. Diferentes perspectivas acerca dos projetos de ensino. Elaboração dos projetos de ensino.
	3	não	-
	4	sim	Implementação dos projetos de ensino através de oficinas.
	5	sim	HERNÁNDEZ, F. Pesquisar para aprender . (entrevista com Fernando Hernández, Nova Escola, agosto de 2002 (disponível em: < http://www.novoescola2000.org.br >). ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: Avaliação e Educação Matemática , RJ: MEM/USU – GEPEM, 1995. HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho . Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998. MARTINS, J. S. O trabalho com projetos de pesquisa: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio . Campinas, SP: Editora Papirus, 2001. CANÁRIO, M. B. Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência . Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional (disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/projeto_local.pdf >).

Departamento de História			
Disciplinas e códigos	**Parâmetros		Ementas e/ou Referências bibliográficas
HIS-592: Estágio Supervisionado de História II	1	sim	Observação participante no espaço escolar, particularmente no ensino de história, com desenvolvimento de projetos pedagógicos.
	2	não	-
	3	não	-
	4	não	-
	5	sim	BASSO, I. S. As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. In: DAVES, N. (Org). Para além dos conteúdos no ensino de História . Rio de Janeiro: ACESS, 2001.
HIS-594: Estágio Supervisionado em História IV	1	sim	Os desafios referentes à formação e atuação do professor-pesquisador.
	2	sim	Observação participante do processo de ensino-aprendizagem de história, com desenvolvimento de atividades de tutoria para os alunos do ensino básico e formação continuada para alunos e professores.
	3	não	-
	4	sim	Observação participante do processo de ensino-aprendizagem de história, com desenvolvimento de atividades de tutoria para os alunos do ensino básico e formação continuada para alunos e professores.
	5	sim	ANDRÉ, M. (Org). O papel da pesquisa na formação e prática dos professores . Campinas: Papirus, 2001. CUNHA, A. V. C. A (re)invenção do saber histórico escolar : apropriações das narrativas históricas pela prática pedagógica dos professores de História. Recife: UFPE, 2005 (dissertação de mestrado). FENELON, D. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. Cedex – Licenciatura. São Paulo, n.8 p.24-31, 1983. SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org). O saber histórico na sala de aula . São Paulo: Contexto, 2001.
HIS-591: Estágio Supervisionado em História I	1	sim	O ensino de História por projetos.
	2	não	-
	3	não	-
	4	não	-
	5	sim	HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A Organização do currículo por projetos de trabalho : o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998. KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITUIK, S. (Org). Repensando o ensino de História . 5. ed. São Paulo, Cortez, 2004. VILLALTA, L. C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas e perspectiva. Revista Brasileira de História , São Paulo, V.13, N. 25/26, 223-32, set. 1992/ago. 1993.

Departamento de Ciências Biológicas			
Disciplinas e códigos	**Parâmetros	Ementas e/ou Referências bibliográficas	
BEV-392: Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências II	1	sim	Formação de professores de ciências: a necessidade da Ciência dos cientistas e a Ciência da sala de aula.
	2	não	-
	3	não	-
	4	sim	Recursos didáticos no Ensino de Biologia: projetos de ensino e pesquisa.
	5	sim	ALVES, N. (Org) Formação de professores: pensar e fazer . São Paulo: Cortez, 1992. CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. Formação de professores de ciências, tendências e inovações . 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo . São Paulo: Cortez, 1991.
BEV-391: Estágio Supervisionado em Ciências I	1	não	-
	2	sim	Projeto de pesquisa no ensino de ciências Pesquisa na escola – o que é como se faz.
	3	não	-
	4	não	-
	5	sim	BAGNO, M. Dicionário Cultural da Bíblia . São Paulo: Edições Loyola, 1998. CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. Formação de professores de ciências . 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993. MOREIRA, M. A. O professor-pesquisador como instrumento de Melhoria no Ensino de Ciências . Em Aberto, n. 40, Brasília, out./dez. 1988.
Departamento de Letras			
Não apresenta nenhuma disciplina que trata do tema da formação do professor para a pesquisa na escola.			
Fonte: Nome da autora X: Ementas das Disciplinas Oferecidas pelos Cursos de Licenciatura da Universidade de X criados antes do REUNI, 2010. *O nome da universidade foi omitido para evitar a identificação dos autores. **Os parâmetros de análise são baseados nas questões apresentadas.			

Nota-se, pela interpretação dos dados, que o curso de Matemática é o que oferece o maior número de disciplinas que tratam da pesquisa na escola. A proposta pode ser observada claramente na disciplina MTM-498: Prática de Projetos de Ensino. No caso do Departamento de Educação, as disciplinas que mais trabalham tal conteúdo segundo a análise da bibliografia utilizada são EDU-310: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação e EDU-210: Organização do Trabalho Escolar. As referências citadas no curso de licenciatura em História abordam a pesquisa na escola. Isso pode ser observado nas quatro disciplinas de estágio, assim como no curso de licenciatura em Biologia, porém, com menor ênfase. O curso de licenciatura em Letras não apresenta nenhuma disciplina relacionada com o tema da investigação.

No caso específico das ementas, apenas três disciplinas de estágio em História (HIS-591, HIS-592 e HIS-594), uma disciplina no curso de licenciatura em Biologia (BEV-391)

e uma disciplina no curso de licenciatura em Matemática (MTM-490) possuem o projeto escolar como tema de aula. Nas demais disciplinas, quando apresentam algum aspecto que se relacione aos parâmetros analisados, os mesmos não são expostos de maneira clara.

5. CONCLUINDO

A escola tem o papel fundamental na formação social, psicológica e cognitiva da criança e do jovem. As instituições de ensino superior (IES) têm se preocupado cada vez mais em formar docentes preparados para enfrentar as novas exigências da educação a fim de que os mesmos possam atuar como agentes construtores do conhecimento.

A legislação brasileira reconhece a importância da pesquisa na formação docente. Ela é vista como elemento fundamental na sua formação crítica, facilitando ao professor a compreensão das situações que o cercam no ambiente escolar, além de auxiliar na tarefa de educar e formar cidadãos reflexivos e investigativos. Certamente, tais diretrizes diferenciam a pesquisa acadêmica daquelas concebidas na sala de aula. A pesquisa na escola deve ser uma atividade mais próxima da realidade do aluno e do professor do ensino básico.

Mesmo que a legislação trate a formação docente para a pesquisa como algo importante, ainda há, por parte dos docentes em formação, um despreparo para o exercício dessa prática. Em muitos casos, tal dificuldade provém do desconhecimento sobre o tema e a definição concreta do que seja a pesquisa na escola e da dissociação entre a teoria e a prática para a geração do conhecimento.

Certamente, como primeiras aproximações, reconhecemos que a pesquisa não é conclusiva e os resultados não podem ser generalizados, pois é importante considerar que nem sempre os professores atualizam as ementas, seus programas de curso e suas referências bibliográficas. Com base na análise do Quadro 1, não foi possível perceber indícios de uma direção nítida de associação entre teoria e prática a partir da pesquisa e, conseqüentemente, de geração de novos conhecimentos. Os dados apontam, por parte das licenciaturas, para ações incipientes de investimento coletivo (por curso) na inovação e investigação na escola. Já existem, contudo, iniciativas isoladas de compromisso com a formação do professor pesquisador.

Embora não seja conclusiva, essa pesquisa, certamente, abre possibilidades para futuras investigações acerca da formação do professor pesquisador. Tais investigações são necessárias para se repensar a integração professor, escola e comunidade, bem como a elaboração de programas mais adequados às novas demandas por uma educação de melhor qualidade.

NOTAS

1. Este artigo foi escrito com base no trabalho “A Pesquisa na Formação e Prática Docente” apresentado no Subtema 25 – Formação Docente do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – realizado de 20 a 23 de abril de 2010 na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
2. No CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002 temos: Art. 3° A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento
3. A Universidade Federal de Ouro Preto possui atualmente 7 licenciaturas implantadas antes do REUNI e que já formaram turmas: Biologia, Matemática, Artes Cênicas, Filosofia, Música, Letras, História. As licenciaturas em Química, Educação Física e o curso de Pedagogia foram criados nos últimos três anos e ainda não tiveram uma turma formada, e a licenciatura em Física encontra-se em fase de implantação. Foram selecionadas 4 das 7 licenciaturas implementadas antes do Reuni devido ao fato das mesmas fazerem parte da matriz curricular obrigatória da educação básica a mais tempo.
4. Segundo Schön (1995), para se ter o desenvolvimento da prática reflexiva eficaz é preciso que ela se integre ao contexto escolar, isto é, a realidade vivida pela escola, professores e alunos, sendo parte integrante deste ambiente de forma natural e participativa na organização da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.55-68.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002.
- CONTRERAS, José. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, abr. 1994, p.7-19.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LIPOVETSKY, Noêmia et al. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.107-127.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga (Coord.). Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga (Coord.). A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.111-120.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. In: **Análise Social**, v.11, n.176, 2005, p.563-578.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

SOARES, José Francisco. A avaliação educacional e a formação docente. In: SOUZA, Valdir Alves et al.. **Formação de Professores para a educação básica: dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 8. ed.