



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROFESSOR PESQUISADOR EM PERNAMBUCO:
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DAS
ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

GABRIELA LINS FALCÃO

RECIFE/2013

GABRIELA LINS FALCÃO

**O PROFESSOR PESQUISADOR EM PERNAMBUCO:
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DAS
ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Lívia Suassuna

Recife, março de 2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR PESQUISADOR EM PERNAMBUCO: CONCEPÇÕES E
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DAS ESCOLAS DE
REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lívia Suassuna
1^a Examinadora/Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
2^a Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Laêda Bezerra Machado
3^a Examinadora

Recife, 27 de março de 2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

F178p

Falcão, Gabriela Lins.

O professor pesquisador em Pernambuco: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em Ensino Médio / Gabriela Lins Falcão. – Recife: O autor, 2013.

133 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Livia Suassuna.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

Inclui Referências e Anexos.

1. Professores – Formação - Pernambuco. 2. Ensino de português. 3. Escolas de referência. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Livia. II. Título.

370.71 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2013-37)

A primeira preocupação é repensar o “professor” e na verdade recriá-lo. De mero “ensinador” – instrutor no sentido mais barato – deve passar a “mestre”. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido Pleno.

Pedro Demo, em *Pesquisa: princípio científico e educativo*

Fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores. E é sobre esse aspecto que se encontra o poder.

Bissex e Bullock (1987), traduzido e citado por Diniz-Pereira em *A pesquisa dos educadores como estratégia para construção docente*

RESUMO

Os debates atuais sobre formação de professores e ensino de língua materna defendem a pesquisa como mecanismo fundamental a esses processos, especialmente por sua possibilidade de oportunizar ao professor o rompimento com a racionalidade técnica comum às práticas de ensino tradicionais e transmissivas a partir do desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Fundamentado nessa perspectiva, e, portanto, reconhecendo a importância da pesquisa como componente necessário ao trabalho e à formação docente, o presente estudo tem por objetivo geral compreender as relações entre os professores de língua portuguesa das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco e a atividade investigativa. Para isso, baseia-se em autores da área de formação de professores (ANDRÉ, 2001; DEMO, 2002; GIROUX, 1997; LÜDKE, 2001; SCHÖN, 1983 etc.); teóricos do ensino de língua materna (GERALDI, 1996, 1997; BRITTO, 1997; MARCUSCHI, 2008; ILARI, 1997 etc.) e nos dispositivos oficiais. A partir da aplicação de questionários e de entrevistas com professores de escolas localizadas em diferentes regiões do Estado, foi possível constatar o esvaziamento da prática de pesquisa, nos processos de formação inicial e ao longo da trajetória profissional desses professores. Assim, mesmo se tratando de uma política de governo em franca expansão, a hipótese da Escola de Referência em Ensino Médio como local favorável à pesquisa não se confirma, apontando para o ideal de um “professor pronto” e evidenciando insatisfatórias condições de trabalho e de formação desses sujeitos. Além disso, foi possível ter acesso às concepções de pesquisa dos professores, tendo-se percebido que predomina o entendimento dessa atividade como preparo de material didático. Por fim, a partir da visão desses docentes, foi possível compreender as contribuições da atividade investigativa para a formação e para a atuação em sala de aula, confirmando que a pesquisa pode e deve assumir um papel de destaque na construção de um perfil reflexivo, devolvendo ao docente o *status* de produtor de saberes, nos diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Ensino de português; professor pesquisador; Escolas de Referência; Formação de Professores.

ABSTRACT

The current debates about teachers education and mother language teaching defend the research as an essential tool for these processes, especially for its possibility to give opportunity to the teacher to break the technical rationality, common to the traditional and transmissive teaching practices, from the development of a critical and reflective behavior, making the development of these characteristics on the student also possible. Based on this perspective, and therefore recognizing the importance of research as a necessary component of teacher's work and education, this present study has, as a general objective, to comprehend the relations between Portuguese teachers of leading high-school education and the research activity. In order to do so, it is founded in educational area authors (ANDRÉ, 2001; DEMO, 2002; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011; GIROUX, 1997; LÜDKE, 2001; VIANNA, 2004; SCHÖN, 1983 etc.); mother language teaching theorists (GERALDI, 1996, 1997; BRITTO, 1997; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2003; ILARI, 1997 etc.); and official documents such as the National Curricular Guidelines for teachers education in high schools and the guidelines for the Languages Course. With the data analysis obtained from the conduction of questionnaires and interviews with educators from schools located in different regions of the state, it was possible to make a collection of teachers' experiences with the research activity, during the different processes of education and professional practices; to analyze the research conceptions presented by these professionals; as well as to establish relations, in their own view, between the investigative practice and the process of mother language teaching.

Key-words: Portuguese teaching; research teacher; teacher training..

LISTAS DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos apresentados na ANPED (2000-2010)	18
Gráfico 2 – Publicações no banco de teses da CAPES (a partir de 1987)	19
Gráfico 3 – Comparativo entre índices estaduais e nacionais (IDEPE 2010)	55
Gráfico 4 – IDEPE médio das escolas participantes (2008 - 2010)	56
Tabela 1 – Relação de EREM's e GRE's	57
Gráfico 5 – Desempenho das EREM's no IDEPE 2010 por região do Estado	59
Gráfico 6 – Perfis por gênero e faixa etária em cada mesorregião do Estado	69
Gráfico 7 - Formação docente e experiências com pesquisa na graduação	80
Gráfico 8 – Inserção dos docentes em grupos de pesquisa	84
Gráfico 9 – Concepções de pesquisa adotadas pelos docentes das Escolas de Referência	90
Gráfico 10 –Visão dos professores acerca das condições para a pesquisa docente nas EREM's.....	95

PARA TRANSCRIÇÃO

(...)	Supressão de trecho
(pausa)	Pausa longa
...	Pausa curta
[]	Esclarecimentos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1. Formação de professores de língua materna: algumas transformações e rupturas até a Lei 9.394/96	25
1.2. As transformações nos objetos e objetivos do ensino de língua materna	34
1.3. As contribuições da pesquisa na prática docente	37
1.4. Concepção de pesquisa no presente estudo	40
1.5. O professor e a pesquisa: o que dizem os dispositivos legais	43
1.6. As contribuições da pesquisa para (re)pensar o ensino e a formação do professor de Português	46
 CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	 51
2.1. A escolha do campo de estudo e dos sujeitos de pesquisa	53
2.1.1. O processo de seleção das escolas para a primeira etapa da pesquisa: breve análise dos resultados do IDEPE 2010 nas diferentes regiões do Estado	59
2.2. Instrumentos para coleta de dados	61
2.3. Procedimentos de análise do material coletado	64
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 68
3.1. Perfis dos docentes	69
3.1.1. Docente da Zona da Mata (ZM): distanciamento entre pesquisa e ambiente escolar	70
3.1.2. Docente do Sertão (ST): a pesquisa como fonte de atualização	73
3.1.3. Docente da Região Metropolitana (RM): pesquisa como realidade transitória na prática do docente em atuação na educação básica	75
3.1.4. Docente do Agreste (AG): pesquisa como veículo de autonomia e descoberta	77
3.2. Trajetórias docentes: formação e experiências de pesquisa dos professores de Português das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco	79
3.3. As concepções de pesquisa dos professores de português em atuação nas Escolas de Referência em Ensino Médio	89

3.4. O (não) lugar da pesquisa nas Escolas de Referência de Pernambuco e a construção da identidade docente como professor pesquisador	94
3.5. O professor de português e a pesquisa: a visão dos docentes quanto às contribuições da atividade investigativa na prática pedagógica e no ensino de língua materna	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	123
ANEXO 1	130
ANEXO 2	132

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Os debates atuais sobre formação de professores defendem a pesquisa como mecanismo fundamental a esse processo, especialmente por sua possibilidade de oportunizar ao professor o rompimento com a racionalidade técnica característica das práticas de ensino tradicionais e transmissivas a partir do desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. As discussões no âmbito acadêmico, desde meados da década de 1990, e as políticas públicas para a formação docente, incluindo as legislações que a fundamentam (BRASIL, 2001), já apontam a pesquisa como uma prática para além dos limites da universidade e da formação inicial dos professores, evidenciando o interesse na construção da identidade do professor, de todos os níveis e áreas de ensino, como pesquisador.

Segundo Anderson, Herr e Nihlen (1994), citados por Diniz-Pereira (2011), o movimento dos educadores pesquisadores não é algo recente na história educacional, sendo possível observar a realização de pesquisas científicas no interior da escola desde o final do século XIX e início do século XX. Nesse primeiro momento, no entanto, cabia aos professores apenas a execução de pesquisas elaboradas pelos centros universitários, por meio do fornecimento de dados necessários à produção do conhecimento pelos pesquisadores.

Nesse mesmo período histórico, teve início um importante movimento, inspirado nas ideias de John Dewey, em defesa do desenvolvimento de práticas investigativas pelos próprios professores. A “pesquisa-ação”, teoria bastante desenvolvida pelo psicólogo social Kurt Lewin, passou a ser respeitada nas ciências sociais, e bastante desenvolvida a partir da década de 1940 (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Apesar de nunca ter cessado completamente seu desenvolvimento, Diniz-Pereira (2011) comenta que houve um declínio na execução desse tipo de pesquisa após o questionamento da validade de seus resultados pelos critérios positivistas adotados a partir do final da década de 1950. Esse quadro só foi amplamente modificado uma década depois, com o “movimento dos professores como pesquisadores”, originado na Grã-Bretanha, a partir dos trabalhos de

Stenhouse. Para Anderson, Herr e Nihlen (1994), o momento de apogeu da pesquisa-ação ocorreu com um grande número de professores investigadores nas escolas da Grã-Bretanha e de inúmeros projetos financiados pelas próprias agências do Estado, contribuindo para um intenso debate sobre essa prática de pesquisa.

No Brasil e em toda a América Latina esse movimento recebeu forte apoio do educador Paulo Freire, no final da década de 1960 e início dos anos 1970; a chamada “pesquisa participativa”, que amplia a concepção da pesquisa desenvolvida pelos professores, foi expandida para os países de “terceiro mundo”, sendo desenvolvida até hoje em âmbito internacional. Segundo Diniz-Pereira e Zeichner, em prefácio à segunda edição do livro *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, essa perspectiva tem sido o eixo central das maiores reformas educacionais no mundo, tendo “o potencial de se tornar um fenômeno contra-hegemônico global” (p.8).

Tal movimento tem ganhado força especialmente com pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, apesar de ter iniciado mais tardiamente se comparado ao Brasil. A partir do trabalho de Donald Schön (1983) em defesa do modelo docente reflexivo e do grande desenvolvimento de pesquisas qualitativas em educação, inclusive com o apoio dos programas de formação de professores oferecidos pelas universidades do país, houve um maior apoio na reestruturação dos ambientes de ensino. Segundo Anderson, Herr e Nihlen (1994), esse movimento começou mais recentemente a “propor mudanças nas escolas para criar condições que fomentassem a pesquisa dos professores bem como a reflexão da prática” (p.20).

A profissão docente começa, então, a ser concebida em toda a sua complexidade, que, segundo Schön (1983), está intimamente relacionada à necessidade de unir conhecimento teórico e prático, e marcada pelas urgências e incertezas de suas ações. O professor passa, portanto, a ser visto como sujeito que reflete, questiona e examina sua prática cotidiana, a qual não está, por sua vez, limitada ao espaço escolar.

Há, portanto, uma crescente tendência mundial de romper com o modelo da

racionalidade técnica maciçamente disseminado nos centros de formação de professores, por meio da adoção de uma visão crítica e política acerca da profissão (DINIZ-PEREIRA, 2011). A partir dessa concepção, um modelo emancipatório e questionador é visto como possível, e vem ganhando força ao redor do mundo. O livro organizado por Hollingsworth (1997) evidencia as atividades de professores pesquisadores ao redor do mundo, ao apontar a importância dos trabalhos investigativos de docentes em países como Estados Unidos, Reino Unido, África do Sul, Malásia, Austrália, Canadá, México, Áustria, Itália, Israel e outros.

No Brasil, mais especificamente, a valorização da pesquisa na formação e no trabalho docente é impulsionada no final dos anos 1980 e cresce bastante na década seguinte, quando há um aumento significativo nas pesquisas do tipo etnográfico e de pesquisa-ação (ANDRÉ, 2001). André, no entanto, destaca as contribuições dos já mencionados movimentos em defesa da pesquisa docente, mas reconhece os muitos tipos de investigação possíveis de serem desenvolvidos no ambiente escolar, que colaboram para a insuficiência tanto do conceito acadêmico de pesquisa quanto da própria pesquisa-ação, o que o faz evitar recorrer à tentativa de apresentar certa unidade ou exclusividade de um tipo em relação a outros. Ao destacar os principais autores que trabalham com essa temática no Brasil, destaca, ainda, as múltiplas direções em que ela vem sendo tratada e o cuidado que é preciso ter em relação às reais possibilidades do desenvolvimento de pesquisas pelos professores da educação básica.

Apesar de ser crescente o número de autores e trabalhos que corroboram a perspectiva da pesquisa como prática fundamental ao trabalho docente também na educação básica, como Stenhouse (1975), Elliott (1989), Hammersley (1993), Geraldi et al (1998), Cochran-Smith e Lytle (1999), Demo (1990, 2002), André (2001), Lüdke (2001), Zeichner e Nofke (2000), a atualidade teórica do tema frequentemente não condiz, conforme pesquisa de Lüdke e Cruz (2005), com a realidade do trabalho docente nesse nível de ensino. Apesar de confirmarem a importância do desenvolvimento de pesquisas por parte dos docentes em atuação no ensino básico, a maioria dos professores e dos formadores entrevistados

revelaram que não viam a prática investigativa como imprescindível ao trabalho docente, tendo em vista a precariedade das condições de trabalho e dos mecanismos para a socialização de seus resultados.

Outro dado relevante, apontado em recente pesquisa desenvolvida por Lüdke (2001) com professores de ensino médio da rede pública do Rio de Janeiro, revela que os entrevistados, quanto à formação para a pesquisa,

apontaram maciçamente os cursos de mestrado e de doutorado como os caminhos mais adequados. Poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica [...]. Dentre o pequeno número que pode participar dessa iniciação, predominam os professores graduados em biologia” (LÜDKE, 2001, p.86).

As pesquisas atuais na área de formação de professores, como as citadas anteriormente, revelam uma lacuna entre a necessidade aparentemente consolidada de formar professores pesquisadores e a efetivação das práticas de pesquisa por parte desses profissionais, devido aos múltiplos e complexos fatores que estão relacionados à profissão e à formação docente.

Nosso interesse particular acerca dessa temática surgiu em decorrência das experiências adquiridas como monitora no Curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa ofertado entre os anos de 2009 e 2010 pela Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado. Através do contato direto com a realidade dos professores de português da Rede Estadual de Ensino, suas inquietações e angústias diante dos novos objetos e objetivos do ensino de língua, foi possível perceber o quanto o hiato existente entre universidade e educação básica, e entre pesquisa e ensino, pode contribuir para a disseminação e a consolidação de práticas de ensino passivas e reprodutoras.

As dificuldades desses professores, pós-graduandos em língua portuguesa, de lidar com as atuais teorias que norteiam o ensino de língua e com os encaminhamentos necessários ao desenvolvimento de uma atividade de pesquisa solicitada no momento de conclusão do curso demonstraram a grande dificuldade

dos docentes na relação com os processos de produção do conhecimento efetivamente desenvolvidos no interior das universidades.

Por outro lado, a experiência adquirida como integrante de grupos de pesquisa ao longo da nossa formação inicial, como o PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - da UFPE e o PET-Letras (Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação), e o contato que travamos com outros formandos, também com essa estreita relação com a pesquisa, provocaram questionamentos e suposições acerca tanto da importância do envolvimento do professor com os estudos desenvolvidos sobre seu objeto de ensino, quanto sobre as contribuições oriundas dos princípios da atividade investigativa para o desenvolvimento de uma relação reflexiva e questionadora de sua própria prática.

O interesse pela temática e a busca por construir reflexões mais aprofundadas acerca da complexidade que envolve o trabalho docente e a sua relação com a prática investigativa deram origem às seguintes questões de pesquisa: os professores das Escolas de Referência da rede estadual de ensino de Pernambuco desenvolvem pesquisa? Quais as experiências desses profissionais com as práticas investigativas? Qual a concepção que eles têm dessa atividade? O desenvolvimento de uma pesquisa contribui, na visão desses sujeitos, para uma atitude reflexiva em relação a seu objeto de ensino ou a sua prática pedagógica?

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo geral compreender as relações entre os professores de língua portuguesa das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco e a atividade investigativa, buscando identificar as experiências desses sujeitos com a pesquisa e suas possíveis contribuições para o ensino de língua materna. Os objetivos específicos são:

- fazer um levantamento das experiências desses professores de língua portuguesa com a prática investigativa, ao longo da formação e atuação profissional;
- analisar as concepções de pesquisa apresentadas por esses profissionais;

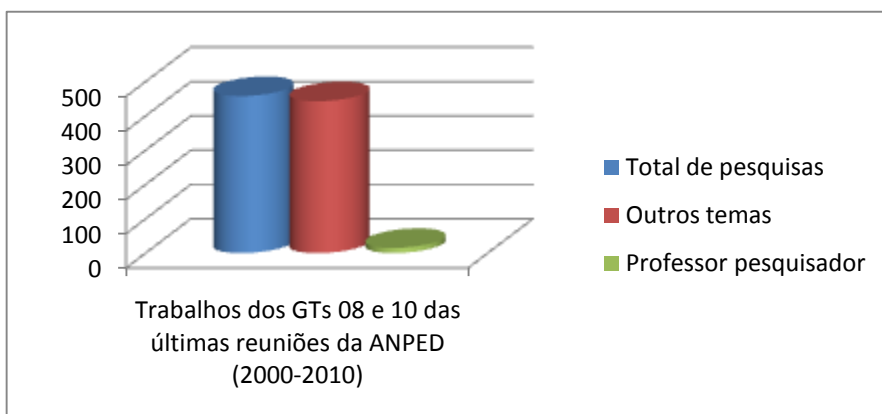
- compreender, na perspectiva dos próprios professores, as implicações da pesquisa no trabalho docente, no tocante à sua influência e à sua importância na (re)construção de práticas pedagógicas.

A escolha das Escolas de Referência como campo de estudo, conforme detalhado em capítulo à parte na metodologia, deve-se à organização interna e aos valores adotados nessas instituições de ensino em relação a seu quadro de funcionários. Há incentivo para que seus docentes tenham curso de pós-graduação, *stricto* ou *lato sensu*, tendo em vista a análise curricular a que são submetidos para contratação, e essa, por, sua vez, obedece a um regime de dedicação exclusiva, com tempo destinado à realização de atividades de pesquisa.

Com base nisso, o presente estudo pretende resultar em um diagnóstico das concepções de pesquisa dos professores de língua portuguesa dessas escolas, mapeando as ocorrências e experiências com investigações, bem como apontando a visão desses profissionais no tocante às influências da pesquisa na relação com o objeto de ensino e com as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

A partir da análise das pesquisas publicadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país desde o final da década de 1980, e dos trabalhos apresentados nas últimas dez reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foi possível identificar uma carência de pesquisas que tratem da relação docente com a atividade de pesquisa. Tal lacuna é ainda mais evidenciada quando observada a quantidade de pesquisas na área específica de língua portuguesa, conforme apontam os gráficos a seguir:

GRÁFICO 1 – Trabalhos apresentados na ANPED (2000-2010)



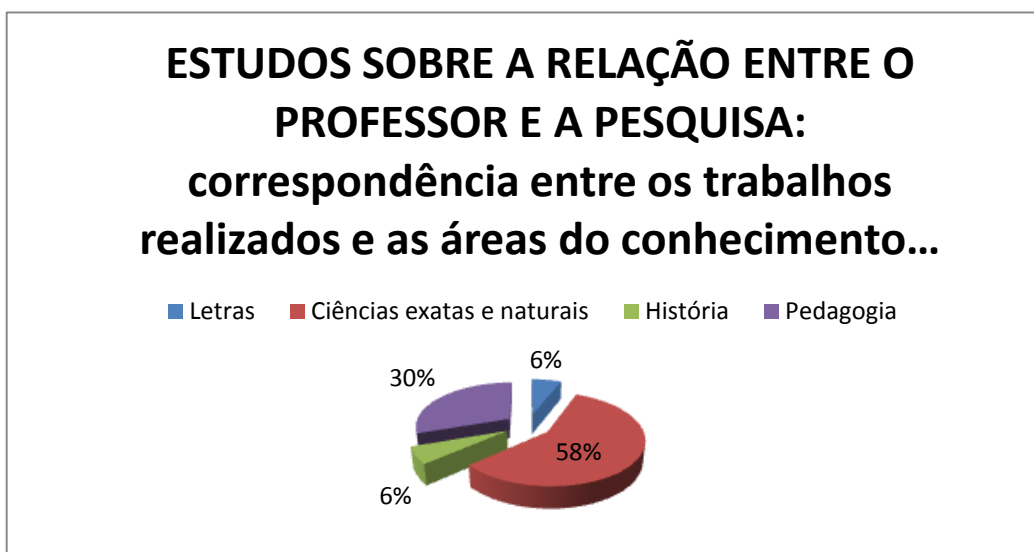
A interpretação dos dados quantitativos presentes no gráfico 01 revela um panorama da relação entre o total de pesquisas apresentadas nas últimas dez reuniões da ANPED e a temática do professor pesquisador. Entre as 283 pesquisas apresentadas no Grupo Temático de Formação de Professor (GT 08) e os 175 trabalhos apresentados no Grupo Temático de Alfabetização, Leitura e Linguagem (GT 10), apenas 15 estudos abordavam a relação entre os professores e a atividade de pesquisa, seja em processos de formação ou já durante a atuação profissional. A análise de tais estudos revelou, ainda, que nenhum deles foi desenvolvido tendo como sujeito ou objeto de pesquisa o professor de língua portuguesa, o que ratifica a importância de estudos voltados para a formação e para o reconhecimento do professor de língua materna como pesquisador.

Esse número ainda baixo de trabalhos que envolvem a temática do professor pesquisador pode ser um dado indicador da recente consolidação dessa perspectiva, visto que essa abordagem vem ganhando mais força no Brasil a partir da década de 1980, sendo, portanto, ainda recente se comparada a temas mais tradicionalmente estudados. A razão do surgimento dessa área de estudo, e seu potencial de crescimento, segundo Santos (2001), têm suas origens, sobretudo, a partir do interesse da universidade pela prática da pesquisa, decorrente da consolidação dos cursos de pós-graduação.

A fim de analisar a proporção dos trabalhos sobre o professor pesquisador

e a área específica de sua formação, uma análise das teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país foi por nós desenvolvida. O banco de teses da CAPES, usado como fonte para este estudo, apontou 60 pesquisas relacionadas ao movimento do professor pesquisador em todo o país desde o final da década de 1980. Dessas 60, 17 tratavam da formação docente para a pesquisa sem especificação de área, 06 sobre professor do ensino superior, e outras 04 pontuavam questões referentes à pesquisa de professores sobre educação no campo, EAD e alunos especiais. As 33 pesquisas restantes estão assim distribuídas:

GRÁFICO 2 – Publicações no banco de teses da CAPES (a partir de 1987)



A análise interpretativa do gráfico 02 aponta a discrepância na proporção da relação entre pesquisa e formação docente analisada em relação às áreas específicas de conhecimento. De um total de 33 trabalhos, é possível constatar que mais da metade desses estudos estão concentrados nas áreas de saúde e ciências exatas. O elevado e tradicional investimento destinado a pesquisas na área das chamadas Ciências Exatas e Naturais, originário da concepção positivista de verdade e da validação e do reconhecimento da cientificidade de determinados objetos em detrimento de outros, também subjaz, como podemos observar, ao ideário de formação docente para a pesquisa.

Segundo Lüdke (2001), em pesquisa realizada sobre a experiência de professores de diversas áreas com a pesquisa durante sua formação inicial, a maioria dos profissionais entrevistados com experiência investigativa pertencia à área das chamadas “ciências duras” (MINAYO, 1992), principalmente aos cursos de biologia e matemática, momento em que, inclusive, recebiam auxílio de agências do governo para o desenvolvimento dessa atividade. Do total de estudos analisados, 58% pertencem a essa área, o que mostra a prioridade dada à pesquisa na formação e na atuação do docente ligado a esse segmento do saber. Esse índice é seguido, respectivamente, de 30% da área de pedagogia, e apenas 6% da área de Letras, esta última com um total de apenas 2 trabalhos publicados.

A justificativa da escolha da temática deste projeto está, portanto, fundamentada no constante debate que considera a adoção de uma postura crítico-reflexiva do fazer pedagógico como meio pelo qual o docente se torna capaz de fundamentar e (re)construir suas ações (SCHÖN, 1992; LUDKE, 2001), adquirindo maior autonomia na fabricação do cotidiano escolar (CERTEAU, 2002). A escassez de trabalhos que abordem diretamente a relação dos professores de língua portuguesa com a pesquisa, conforme apontam os gráficos anteriormente analisados, também justifica o interesse por esse tema; acreditamos, pois, na contribuição que este estudo possa trazer para tal discussão.

Os estudos acerca do ensino de português no Brasil tornaram-se mais recorrentes a partir da década de 1980 e trouxeram algumas reflexões fundamentais - tanto do ponto de vista pedagógico quanto do sociopolítico – para o desenvolvimento de algumas mudanças nos objetos e objetivos das aulas de língua materna (GERALDI, 1997; ANTUNES, 2007; SOARES, 2002; SUASSUNA, 2006). A importância do trabalho investigativo para o exercício da profissão do docente de língua materna está fundamentada na crença desse instrumento como alternativa eficaz na consolidação desse novo modelo de ensino, visto que garante uma maior autonomia do professor na redefinição dos conteúdos selecionados e contribui para o desenvolvimento de competências que colaboram para a efetiva inserção do alunado nas práticas de leitura e escrita em sociedade.

O atual momento de transição no ensino de língua materna exige do

professor a busca por novas alternativas teórico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança, no entanto, deve estar fundamentada em uma postura docente reflexiva, na busca por compreender os fenômenos da linguagem a partir de novas fontes teóricas e reconstruir saberes e práticas anteriormente consolidados.

Os caminhos já percorridos e as ausências apontadas nos estudos desenvolvidos sobre o professor pesquisador, especialmente na área de língua portuguesa, até o presente momento, somados à atual conjuntura de transformações no ensino de língua materna, revelam a importância do desenvolvimento de estudos que relacionem esses eixos formativos essenciais ao trabalho docente.

A nossa pesquisa utilizou o questionário e a entrevista semiestruturada como recursos metodológicos para obtenção dos dados e para posterior análise do material coletado. Tal análise nos permitiu confrontar nossa hipótese de trabalho, de que as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's) ofereceriam ambiente e condições favoráveis para o desenvolvimento de pesquisa por parte de seus professores de português, a partir da contribuição do olhar dos próprios docentes em atuação nessas instituições, revelando experiências, ausências e anseios acerca do tema de nosso estudo, achados relevantes, a nosso ver.

Nesse momento, a fim de situar o leitor, mostraremos o modo de estruturação de nosso texto.

No primeiro capítulo, que apresenta o constructo teórico norteador deste estudo, apresentamos, brevemente, um histórico acerca da formação de professores, bem como discutimos algumas questões fundamentais à compreensão de nosso objeto, tais como as transformações no ensino de Português; as relações entre o professor da educação básica e a atividade investigativa; as contribuições à prática docente oriundas dessa relação; a concepção de pesquisa aqui adotada e a abordagem do tema em documentos oficiais.

No segundo capítulo, mostramos o caminho metodológico utilizado, explicando a utilização de cada instrumento de pesquisa e a perspectiva de análise adotada, bem como os processos que resultaram nas escolhas das escolas e dos sujeitos de pesquisa.

Por fim, no terceiro e último capítulo, realizamos a análise dos dados coletados com base nas problemáticas norteadoras deste estudo, além de questões oriundas de seu próprio processo de construção, no contato direto com os docentes e com suas experiências e reflexões sobre o tema. Assim, a partir do detalhamento do perfil dos docentes entrevistados e dos dados obtidos com os questionários aplicados em todas as regiões do Estado, apresentamos dados referentes à trajetória formativa; às concepções de pesquisa; à identidade como professor pesquisador; as condições de trabalho e de pesquisa nas EREM's e as contribuições da pesquisa para o trabalho docente.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados encontrados e as possibilidades de novos estudos que este trabalho pode despertar. Mostramos, ainda, que não se tratam de respostas com pretensões categóricas e imutáveis, tendo em vista o caráter complexo e dinâmico das pesquisas sociais, especialmente àquelas ligadas à área de educação, mas sim da construção de um viés reflexivo pautado em uma perspectiva sobre o objeto.

CAPITULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A preocupação acerca da maneira através da qual se articula atualmente a educação brasileira, em especial o ensino de língua materna, faz surgir a necessidade de observar questões atreladas ao modo como os conhecimentos são expostos e construídos no ambiente escolar. A didatização do conhecimento científico pela escola, por vezes, limita o acesso ao saber, podendo reduzi-lo a fragmentos falsamente estabilizados (CHARLOT, 2000). Segundo o autor, essa concepção reducionista do saber, historicamente perpetuada no espaço escolar, estimula a reprodução de práticas e saberes obsoletos e descontextualizados da realidade científica e da necessidade social.

A reflexão sobre a própria prática, alcançada a partir de uma postura investigativa e problematizadora, característica também do trabalho do pesquisador, contribui para uma nova relação com o saber e, conseqüentemente, para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de suas ações. Através de estudos científicos e da adoção de políticas públicas que divulgaram os ideais da pesquisa atrelada à atividade docente, iniciou-se um grande debate a respeito da importância do trabalho investigativo para o docente da educação básica (SCHÖN, 2000) e da precariedade das condições de trabalho e da formação desses profissionais para o desenvolvimento satisfatório dessas atividades.

Sendo assim, o trabalho de busca teórica e a postura crítico-reflexiva (SILVA, 2005; PERRENOUD, 1993, 2000) devem figurar como eixos norteadores para o desenvolvimento e para o aprimoramento profissional do educador. Para Morin (2005), não se poderia isolar o conhecimento científico de suas condições de elaboração, mas o mesmo não poderia ser a elas reduzido. Esse constante diálogo entre o fenômeno e o contexto que o cerca deve ser considerado no momento de produção de pesquisa, para compreender os fatores que contribuem para sua aparição. A pesquisa torna-se, portanto, fonte de descobertas e instrumento que pode contribuir para a (re)construção do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Nos tópicos seguintes serão aprofundadas algumas reflexões acerca desses elementos ligados à própria prática e à formação docente, bem como ao próprio fazer investigativo, para que, em seguida, sejam debatidas mais especificamente as contribuições da pesquisa para o professor de língua materna, eixos fundamentais para situar o marco teórico orientador do presente estudo e o contexto socio-histórico no qual ele está inserido.

1.1. Formação de professores de língua materna: algumas transformações e rupturas até a Lei 9.394/96

Seria bastante pretensiosa a tentativa de resumir, em tão poucas linhas, a história da formação inicial e continuada de professores na educação brasileira. No entanto, o registro de alguns momentos históricos e de suas consequências faz-se necessário para o entendimento do processo que conduziu à existência de múltiplas realidades e concepções educacionais e para o vasto constructo teórico elaborado acerca de seus profissionais e de sua relação com a pesquisa.

Preparar educadores capazes de exercer ativa e criticamente a docência frente às atuais e aceleradas transformações das diferentes esferas sociais mostra-se um dos mais importantes desafios da educação mundial (ANDRÉ, 2001; DEMO, 2002; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2011). A preocupação de formar professores que não apenas acompanhem as mudanças nos estágios de desenvolvimento das ciências, das tecnologias e da sociedade em geral, mas que se situem como sujeitos ativos diante da complexidade organizacional dessas múltiplas realidades precisa ser frequente nos ambientes de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a fim de formar educadores críticos e capazes de enfrentar os desafios impostos à formação humana e, conseqüentemente, à educação, nos dias atuais (PERRENOUD, 2000).

De acordo com Aranha (1996), a formação de professores no Brasil, vista a partir de uma perspectiva diacrônica, sempre sofreu forte interferência religiosa, política, econômica e social, afirmação bastante clara quando se concebem os espaços escolares como, nas palavras de Giroux (1997), “locais econômicos,

culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (p. 162).

A formação docente apresenta, inicialmente, momentos de rígida preparação cultural à época dos Jesuítas. Segundo Antônio Houaiss (1985), entre o século XVI e parte do século XVII, apenas a Companhia de Jesus era responsável pelo ensino da cultura letrada aos brasileiros e seus docentes eram formados com base em doutrinas religiosas e metodológicas rigorosamente delimitadas e constantemente partilhadas entre todos os seus membros. As ações docentes estavam, portanto, sempre pautadas na obediência aos preceitos religiosos.

Após a expulsão da Companhia de Jesus, a primeira rede leiga de ensino no país foi criada pelo Marquês de Pombal e destinada a “uns quantos filhos-família” (HOUAISS, 1985). Desde esse período, a formação de docentes, segundo Aranha (1996), foi tratada com descaso até a criação das primeiras Escolas Normais, a partir de 1840.

Saviani (2009), ao discorrer sobre os diferentes momentos históricos vivenciados pela formação de professores no Brasil, destaca seis momentos fundamentais para o entendimento dessa problemática no país:

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

(SAVIANI, 2009, p. 143 e 144)

Para o autor, ao longo de todo o período colonial, desde a atuação dos jesuítas até os primeiros cursos superiores criados por D. João VI, não é possível perceber uma real preocupação com a formação docente. O primeiro momento em que tal manifestação ocorre data da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que previa uma formação baseada no método mútuo, bastante dispendiosa, e ainda sem caráter formativo direcionado às questões didático-pedagógicas.

Apenas a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária, e, portanto, o preparo de seus profissionais, ficou a cargo das Províncias, e o modelo europeu de Escolas Normais, adotado desde a Revolução Francesa, passou, então, a fazer parte da realidade nacional, estabilizando-se nos anos de 1870. Para Saviani (ibidem), apesar de preconizar uma formação específica, “o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras” (p. 144). Dessa forma, o fundamental era a compreensão, por parte dos professores em formação, dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, ignorando o preparo e as questões didático-pedagógicas necessárias ao exercício da profissão.

A Reforma Leôncio de Carvalho, datada de 1879, traz às Escolas Normais, de forma ainda mais latente, uma forte interferência positivista, o que se reflete na organização curricular e na primazia de alguns saberes em detrimento de outros. O cuidado com o pragmatismo científico e a irrelevância no estudo das línguas, da literatura e dos saberes teórico-metodológicos próprios à atuação docente revelava a influência do Positivismo nesses ambientes de formação e a ausência de preocupação com a “parte *profissional* da formação” (PERRENOUD, 2001, p.10), restringindo-se esta à apropriação e ao domínio de determinados conteúdos a serem ensinados. Tal segmentação permaneceu, por muito tempo, presente nos currículos formadores dos futuros docentes e seu reflexo pode ser observado nas tradicionais, e ainda corriqueiras, separações entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos na formação inicial de professores.

A partir de 1890, com a reforma da instrução pública no estado de São

Paulo, a qual visou ao enriquecimento curricular das Escolas Normais e à ênfase nos estudos práticos com a criação da escola-modelo, teve início uma preocupação maior com a formação didática e pedagógica do futuro professor, que passou a vivenciar situações comuns à atuação profissional desde sua formação. Esse novo modelo contribuiu para o fortalecimento da Escola Normal e influenciou diversas regiões do país.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a educação mundial recebeu contribuições de autores oriundos das diversas áreas do conhecimento, o que permitiu a criação de um ambiente propício ao questionamento dos ideais educacionais vigentes e à recriação dos modelos há muito incorporados quanto ao perfil e aos conteúdos necessários à formação docente. Segundo Vianna (2004, p.30), a partir de então “o ideário pedagógico mundial atinge nível significativo de qualidade e multiplicidade de propostas”, entre as quais se destacam as teorias socialistas, a teoria crítica, as teorias crítico-reprodutivistas, as teorias progressistas, entre outras.

A influência desse novo contexto de discussões acerca das funções, concepções e necessidades educacionais propiciou um período de intensos debates e reivindicações no cenário nacional, contribuindo para o surgimento, na década de 1930, do Movimento da Escola Nova, que defendia, entre outros ideais, o da escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado.

Foi sob influência do movimento escolanovista que foram criados os Institutos de Educação, na terceira fase descrita por Saviani (2009), especialmente o do Distrito Federal e o de São Paulo, que, além de serem locais de ensino, fomentaram o desenvolvimento de pesquisas na área da educação. Segundo o autor, esses ambientes formativos foram pensados e organizados “de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (p. 146) e, assim, corrigir as lacunas formativas até então presentes no modelo de Escola Normal vigente.

Um outro momento de destaque na formação de professores no país diz respeito à organização e à implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971). Nesse período, os

Institutos de Educação foram incorporados às Universidades, e, a partir do decreto-lei n. 1.190, de 1939, organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo como base o modelo formativo “3+1”, que passou a ser adotado nos cursos de licenciatura e pedagogia das diferentes regiões do país. Assim, após o estudo das disciplinas específicas, ao longo de três anos, o professor em formação dedicava-se, apenas em seu último ano de curso, à formação didática e pedagógica.

Saviani (ibidem) destaca ainda que

ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim, é possível constatar que o modelo até então adotado e disseminado pelo país não contribuiu para a consolidação da experiência com pesquisa durante a formação docente, ignorando-se a importância e as contribuições do processo científico e investigativo nesta formação.

Com a aprovação do decreto-lei n. 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, houve uma reestruturação geral dos cursos normais, considerando-se as especificidades em alguns segmentos do ensino primário, bem como demonstrando-se uma preocupação com a formação continuada dos professores já em atuação, especialmente para especialização em áreas como Educação Especial e Ensino Supletivo (SAVIANI, 2009). No entanto, tal reestruturação ainda apresentava problemas quanto à formação didático-pedagógica, visto que muitas vezes eram dispensadas as escolas-laboratórios e minimizadas as vivências e os estudos relacionados a esses conteúdos.

Já na década de 1960, com a introdução do movimento tecnicista decorrente do projeto neoliberal de sociedade, foram poucos os progressos perceptíveis na educação brasileira (VIANNA, 2004), especialmente no tocante à formação docente. A educação passou a assumir um papel estratégico na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e na divulgação e reafirmação dos ideais neoliberais. Nesse contexto, os professores foram

concebidos como executores de programas e atividades previamente preparados, e sua formação esteve voltada à reprodução de saberes, muitas vezes pautados na memorização de conhecimentos produzidos por outros sujeitos.

Giroux (1997) afirma que os professores encontram-se, ainda hoje, afastados dos debates acerca dos encaminhamentos e das mudanças necessárias à realidade educacional. Para o autor, quando os professores são, de fato, inseridos no debate “é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (p.157).

Sobre os anos de 1971 e 1996, Saviani (*idem*) e Cavalcante (1994) chamam atenção para o reflexo do regime militar no contexto educacional, especialmente com o desaparecimento das Escolas Normais e o surgimento da habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, em modalidades de 03 ou 04 anos de duração; nessa modalidade é que seriam formados professores para lecionar até, à época, a 4ª e a 6ª séries do 1º grau, respectivamente. Para ambas as habilitações, era oferecido um currículo básico comum, acrescentando-se a ele a parte diversificada, relacionada à formação especial.

A Lei 5692/1971 criou no Brasil o Magistério como uma habilitação da escola profissionalizante de segundo grau para a formação docente e desativou a Escola Normal de Formação de Professores. Segundo Vianna (2004), tal iniciativa transformou o magistério em uma habilitação fragmentada, procurada apenas por quem não apresentava condições para habilitações consideradas mais nobres.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados pelo aumento significativo no número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, oriundos especialmente das classes populares da sociedade. A chamada “democratização do ensino” provocou como consequência direta o crescimento na demanda de professores, e contribuiu para a formação aligeirada desses profissionais, fazendo surgir a necessidade de elaboração de materiais auxiliares para o uso docente, a fim de preencher possíveis lacunas em sua formação (GERALDI, 1984; SOARES, 2002).

Os resultados dessa política educacional expansionista puderam ser mais significativamente sentidos a partir do declínio na qualidade da educação nacional ocorrido nos anos seguintes.

Diante de um quadro alarmante quanto à precariedade na formação docente, o governo de São Paulo lança, na década de 1980, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Esses centros de aperfeiçoamento foram criados na tentativa de investir na recuperação da formação dos docentes e contribuir com o trabalho de magistério desenvolvido pelas escolas profissionalizantes, possibilitando que futuros docentes tomassem conhecimento de teorias mais atualizadas na área de educação e pudessem, também, repassar seus novos saberes a outros profissionais.

No entanto, apesar da obtenção de resultados positivos, tais Centros dependiam da qualidade do trabalho de seus docentes formadores, do investimento financeiro em seus profissionais e estudantes, da quantidade de pessoas beneficiadas e da frequência com que ocorriam suas ações de formação continuada. O projeto, que exigiria investimentos prolongados, foi descontinuado sem, no entanto, ter alcançado a abrangência necessária para melhoria efetiva da educação no país (SAVIANI, 2009).

Inúmeras contribuições oriundas dos estudos do educador Paulo Freire e de outros autores críticos dessa época, contrários à proletarização do trabalho docente e às racionalidades tecnocráticas e instrumentais, surgiram na defesa de uma realidade escolar menos excludente e na busca por uma educação comandada por profissionais críticos, que objetivasse a formação de sujeitos igualmente conscientes de sua ação sobre o mundo (FREIRE, 1971;1996). Freire (1980) afirmava que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando” (p. 78-79), ratificando a incompletude do conhecimento e a necessária continuidade na formação do professor, e considerando, ainda, a relevância da experiência e da prática como constituintes dessa formação. A obra de Freire apresenta-se ainda como importante marco para a construção da identidade do professor como pesquisador no Brasil e para o início do reconhecimento da relevância dessa postura (DINIZ-

PEREIRA, 2011). Seu modelo de pesquisa participativa também se expandiu por grande parte da América Latina, influenciando importantes centros de formação.

O último período classificado por Saviani (2009) compreende os anos de 1996 a 2006, e é marcado especialmente pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei 9394/96). Com a sua publicação, houve uma mudança significativa na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, bem como na formação docente. A nova LDB tem tido papel importante na busca por melhorias na qualidade da formação de professores para a educação básica, pois, apesar de nela se admitir a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, passou-se a exigir a licenciatura plena, em nível superior, para os demais professores atuantes nesse nível de ensino. Além disso, adotaram-se como necessárias a união entre teoria e prática, e a formação continuada; a Lei ainda fez surgir outros dispositivos legais que contribuíram para a regulação e para a busca de melhorias na qualidade da educação nacional e no preparo de seus profissionais.

Para Saviani (2009), no entanto, é preciso perceber que, apesar dessas contribuições, a nova LDB, elaborada em um contexto hegemônico de políticas neoliberais, deixou de contribuir em diversos aspectos, especialmente com relação aos institutos superiores de educação, os quais, apesar de considerados de nível superior, oferecem cursos, muitas vezes, de baixa qualidade, e são responsáveis por uma formação aligeirada e de baixo custo. Diniz Pereira (2011) concorda com esse posicionamento, e acrescenta:

(...) a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetições de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores do país. (DINIZ PEREIRA, 2011, p. 111).

Nóvoa (1992) amplia essa discussão, defendendo que é necessário repensar o processo de profissionalização da docência mais amplamente,

rompendo os limites dos ambientes acadêmicos e das políticas de regulamentação e controle do Estado. Freire (1980) e Tardif (2011) também ressaltam a importância de entender os contextos sociais e profissionais em que se constroem as experiências e as identidades docentes e em que, portanto, se constituem seus saberes.

Os diferentes momentos que compõem a história da formação docente no Brasil e suas múltiplas descontinuidades, especialmente no tocante à existência de um modelo formativo baseado em conteúdos cultural-cognitivos e a importância, por vezes ignorada, de sua relação com a formação específica/didático-pedagógica, permitem-nos entender os processos e as concepções de educação vigentes, e perceber que, muitas vezes, estes se apresentavam distantes das reais funções e necessidades da profissão.

Concordamos com Scheibe e Aguiar (1999) quando estas discorrem sobre um modelo de formação do profissional da educação pautado na relação teoria-prática. Para elas, a participação dos futuros profissionais em projetos e em estágios de iniciação são fundamentais, assim como o envolvimento no desenvolvimento de pesquisas, pois “a reflexão sobre a realidade apresentada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional” (p.234). As autoras são contrárias, portanto, à desvinculação entre a formação profissional/trabalho docente e a atividade investigativa.

Segundo Santos (2001), diante da atual realidade dos educadores no país, deve-se buscar uma formação que lhes permita assumir sua identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que possam criar e recriar o espaço e a vida sociais. Assim, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores devem contribuir para um preparo coerente com os ideais que reafirmam a identidade e a autonomia como necessárias aos docentes no exercício de sua profissão, bem como uma postura docente reflexiva e em constante construção a partir dos diversos saberes que a constituem.

1.2. As transformações nos objetos e objetivos do ensino de língua materna

O atual período de transição vivenciado pelo ensino de português no Brasil constitui-se a partir da presença, nas salas de aula de todo o país, de concepções de língua e de ensino pautadas em objetivos e práticas distintas, de perspectivas tradicionalistas mescladas às de base sociointeracionista (GERALDI, 1997; SUASSUNA, 1995).

Geraldi (ibidem) aponta três dessas concepções que orientam as grandes correntes de estudos lingüísticos e que se manifestam cotidianamente no ambiente escolar: a linguagem como expressão do pensamento, que mantém uma estreita relação com os pressupostos da gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação, cujos pressupostos baseiam-se no estruturalismo e no transformacionalismo; e, finalmente, a linguagem como forma de interação, que resulta de abordagens como a lingüística da enunciação.

Marcuschi (2008), ao refletir sobre “o que se ensina ou estuda quando se ensina ou estuda língua” (p.50), destaca que o modo como o docente enxerga seu objeto de ensino revela aspectos cruciais no tocante à motivação, aos interesses e aos objetivos da perspectiva que adota. No entanto, tais concepções e referências diferenciam-se por estarem subjacentes a uma perspectiva consciente e coerentemente adotada, ou a posturas não fundamentadas conscientemente, mas constituídas a partir de uma base apenas intuitiva. Para Batista (1997), é a alteração do ponto de vista sobre os fenômenos da língua que pode, em parte,

explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? A leitura e a escrita? A língua oral? O processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? O domínio de uma variedade lingüística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”.

Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado. (BATISTA, 1997, p.50)

Concordamos que a seleção de conteúdos e o modo de conduzir as atividades em sala de aula refletem, na verdade, um posicionamento político e ideológico dos docentes, revelando suas concepções acerca da língua e das finalidades de seu ensino. O entendimento desta como sistema estrutural ou como meio de expressão do pensamento, que fundamentou o fazer pedagógico nas aulas de português ao longo de toda a sua tradição, conduziam à reprodução e à memorização de normas linguísticas nem sempre ligadas ao efetivo uso da linguagem.

Britto (1997) corrobora essa afirmação, quando diz que o ensino tradicional da língua portuguesa estava pautado na metalinguagem e na valorização absoluta de apenas uma variante linguística, o que contribuiu para que “a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. A escola abandonou o texto” (p.102).

A retirada do texto da sala de aula e o uso de elementos descontextualizados, portanto vazios de significação, demonstraram uma concepção de língua, por parte dos docentes e dos currículos disciplinares, que ignorava as práticas efetivas de uso da linguagem em sociedade, nos seus múltiplos processos e recursos de significação. O estudo e o ensino da língua a concebiam como “um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo” (GERALDI, 1996). Dessa forma, era desconsiderada a noção de língua como produto histórico e cultural, que, por ser meio de interação entre os sujeitos, nos diferentes momentos sociais de interlocução, possui intrinsecamente a característica de incorporar mudanças à sua estrutura.

Britto (ibidem), ao apontar as principais lacunas identificadas no ensino tradicional de português nas escolas, retoma a problemática da “indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar” (p. 103). Para o autor, a escola sempre tem uma finalidade, pois se trata, na sociedade capitalista, de uma importante instituição social de reprodução de valores e de saberes instituídos, exercendo

sua ação “através de procedimentos coercitivos e discriminatórios” (p. 104). No entanto, os conhecimentos são transmitidos como se fossem saberes imutáveis e carregados de neutralidade. O ensino de gramática, portanto, não está dissociado dessa “ilusão”.

Por outro lado, o reconhecimento da língua como meio de interação, ou, na definição de Marcuschi (2002, p. 26), como “forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, está presente nos debates linguísticos mais recentes, como apontam Geraldi (1997), Koch & Elias (2006), Travaglia (2004), entre outros, bem como nos novos parâmetros adotados para seu ensino, em que se concebe “a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41).

Assim, com base nessa perspectiva, o interesse norteador do processo de ensino fundamenta-se em privilegiar o estudo das relações constituídas no momento de utilização da língua, em detrimento do enfoque, por exemplo, das categorizações próprias à metalinguagem. Para tanto, o trabalho articulado entre leitura, produção de textos e análise linguística em sala de aula apresenta-se como fundamental ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, já que estas representam três áreas essenciais para a formação do estudante e para a compreensão dos fenômenos e usos linguísticos. Com a integração dessas unidades, o professor pode romper com a artificialidade ao se trabalhar com a linguagem, bem como, em consequência disso, criar possibilidades para que o estudante domine efetivamente a língua padrão em suas modalidades oral e escrita (idem, 1997).

O trabalho com o texto, antes ignorado, surge como eixo norteador das aulas de língua portuguesa. Com o texto, pelo texto e para o texto deve funcionar o ensino de língua materna, visando à formação de leitores e produtores competentes frente às possibilidades de manifestarem-se linguisticamente em diferentes contextos comunicativos, através de variados gêneros textuais (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2006).

Essa perspectiva de ensino exige do professor de português a adoção de práticas que proporcionem a reflexão acerca da língua materna, considerando sua

diversidade e a complexidade de sua formação. Como consequência, o saber linguístico passa a não mais poder ser encarado como um conhecimento pronto e acabado, preso a estruturas fixas e pré-determinadas, mas objeto em permanente construção (ANTUNES, 2003; ILARI, 1997).

1.3. As contribuições da pesquisa na prática docente

Parece consensualmente aceitável a opinião daqueles que entendem como prescindível à atividade do professor na educação básica o trabalho contínuo com pesquisa. Existem autores que reverberam esse discurso apontando as dificuldades existentes no ambiente escolar para o desenvolvimento dessas atividades, ou mesmo a necessária separação entre ensino e pesquisa pelas características conceituais, sociais e até mesmo espaciais que as constituem, como o fazem Van der Maren e Blais (1994). Segundo Lüdke (2001), tais autores questionam, ao se deparar com o grande número de pesquisas desenvolvidas por docentes: “quando teremos suficientemente autorrespeito para reconhecer a pesquisa lá onde ela se faz e somente lá?” (p.132). Essa visão contribui para aprofundar o hiato entre ensino e pesquisa e para legitimar os discursos correntes da falta de autonomia e de postura reflexiva de grande parte dos profissionais em atuação nesse nível escolar.

Em contrapartida, Lüdke (2002) afirma não ter dúvidas quanto à necessidade de “introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma” (p. 51). Em consonância com esse posicionamento teórico, Lüdke & André (1986) ressaltam a necessidade e a importância de desmistificar o conceito que encara a pesquisa como “privilegio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos” (p. 2 – 3).

É a partir dessa perspectiva teórica, que encara a pesquisa como ação rigorosa e processual, mas possível de ser realizada no ambiente escolar, e

necessária à atividade docente, visto que é capaz de colaborar para o seu enriquecimento, que a presente pesquisa é desenvolvida. Dessa forma, o trabalho com pesquisa é aqui considerado como importante instrumento para alcançar uma prática docente reflexiva e distanciada de uma postura meramente técnica e reprodutora.

Mendonça (2006), ao transpor para o espaço escolar o conceito de sociedade de discurso, defendido por Foucault (1996), afirma que tal conceito pode ser representado pelos professores no exercício de sua profissão, pois são eles os detentores de um saber e reprodutores de discursos, mas que tais discursos precisam estar arraigados “nos limites fixados pela *disciplina*, a qual, por sua vez, determina *o que é verdadeiro e o que é falso* dentro de suas fronteiras ‘científicas’” (p.243). O professor, portanto, estaria em um “degrau inferior de hierarquia”, pois teria como função reafirmar discursos já autorizados sobre a matéria que ensina, direcionando seu trabalho com base em concepções legitimadas por outras esferas e sujeitos, externos ao contexto escolar e, portanto, silenciar outras vozes possíveis.

A capacidade de refletir em e sobre sua ação é pré-requisito para o exercício da autonomia e da responsabilidade de um profissional (PERRENOUD, 2001). É a partir dessa ação reflexiva que o docente assume a capacidade de manter-se em desenvolvimento permanente e de afirmar sua autonomia na defesa de seus direitos políticos e sociais, por exemplo, bem como na escolha de seus objetos e objetivos de ensino, de suas estratégias didáticas, de seus instrumentos de avaliação, enfim, na organização de seu trabalho dentro e fora da sala de aula. Uma atuação docente com base em uma perspectiva tradicional e reprodutora apresenta raízes, muitas vezes, em uma formação profissional tecnicista, especialmente em sua fase inicial, realidade que dificulta o acesso desses profissionais a instrumentos de efetiva construção dos saberes sobre os quais lecionam e sobre os diferentes contextos sociais que os cercam.

Perrenoud (2001) afirma que os docentes precisam estar em constante processo de reflexão, pois aqueles “que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são

profissionais reflexivos” (idem, p.50). O autor enumera, ainda, algumas razões para justificar a importância de os professores refletirem sobre a própria prática, dentre elas a possibilidade de compensar a superficialidade da formação profissional e as contribuições para a profissionalização.

A formação inicial, segundo Perrenoud (2001), é sempre incompleta, pois seria impossível antever todas as situações que o docente teria de vivenciar no exercício de sua profissão. Assim, a atividade de reflexão permitiria uma ação consciente quando fosse “necessário aprender seu ofício na prática cotidiana” (idem, p. 50). Por outro lado, também contribuiria na evolução para a profissionalização do trabalho de professor, visto que é condição necessária para aquisição da autonomia e para sua reivindicação, contribuindo para a constituição de uma identidade profissional docente. O desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva surge, então, como importante aliado do profissional da educação para a compreensão e para o questionamento de seu ambiente de trabalho, bem como traz contribuições significativas para a adoção de uma postura autônoma e responsável.

Apesar da semelhança conceitual, existem distinções entre os termos *professor reflexivo* e *professor pesquisador*. Conforme Lüdke (2001, p. 31), “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira”. Apesar de ambas as posturas envolverem um caráter crítico, a pesquisa não significa, para o autor, uma “autonomia psicológica” desse profissional, mas uma ação que vai além dos limites de sala de aula, conforme conceituaremos mais adiante. Schön (1983, 1987), no entanto, ao defender o conceito de professor reflexivo, contribuiu para estreitar a distância entre o docente reflexivo e a pesquisa, destacando o rigor existente, no trabalho docente, na identificação de problemas, no pensar soluções e na análise de dados oriundos de seu próprio universo de trabalho, por exemplo.

Apesar das críticas ao trabalho de Schön pelo possível reducionismo do saber docente ao *locus* da experiência, é inegável sua contribuição à área de formação de professores, na medida em que esse autor conferiu à reflexão o cerne do modelo de formação fundamental quando se trata dessa atividade

profissional. O combate à racionalidade técnica, derivada da filosofia positivista e pela qual se fundamentam as perspectivas mais tradicionais de formação docente, trouxe inúmeras contribuições para compreender a relação teoria-prática, entre elas a concepção da práxis como espaço de constante ação e reflexão.

Apesar de entender a existência de limites da atividade de pesquisa no oferecimento de uma total completude de respostas para os hiatos existentes no trabalho docente, é preciso reconhecer a importância desta como meio de possibilitar ao professor o entendimento do processo de elaboração e construção do conhecimento. Segundo Lüdke (2001), não é apenas como acontecimento cognitivo que a pesquisa pode contribuir no desenvolvimento profissional, já que auxilia na construção e na aquisição de novos saberes por parte do pesquisador, mas também, e sobretudo, como acontecimento social.

Assim, nessa perspectiva, a importância da aquisição de uma postura investigativa pelo docente reside na possibilidade que essa tem em contribuir para o surgimento de um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática, permitindo ao docente uma constante reformulação de conhecimentos teórico-metodológicos sobre o seu objeto de ensino.

1.4. Concepção de pesquisa no presente estudo

O reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa, especialmente para designar aquelas desenvolvidas por professores da educação básica, é reafirmado entre os que buscam compreender e classificar o produto e as metodologias dessa atividade quando oriundas do trabalho docente. Segundo Lüdke (2001), as diferenças na complexidade de tais investigações não permitem que haja uma classificação única. Concordamos com a autora quando esta revela sua apreensão de que algumas “classificações exclusivas” (p. 39) podem criar uma falsa ideia de unidade ou uma imposição de aparente limitação nas possibilidades e no alcance dessas investigações.

Poucos são os autores que, de fato, contribuíram na busca pela definição das pesquisas desenvolvidas por docentes do ensino básico. Merece destaque o

continuum mencionado por Beillerot (2001), e seu cuidado ao alertar sobre o perigo de termos valorativos como pesquisas “superiores” ou “científicas”, se nos voltarmos à análise daquelas desenvolvidas em instituições universitárias. Para esse autor, o termo *pesquisa* apenas deixa de ser usado em uma acepção própria ao lugar comum, se essa atividade obedecer a certos critérios em seu desenvolvimento.

Dessa forma, para ser considerada pesquisa, é preciso que haja o reconhecimento de três critérios básicos (BEILLEROT, 2001): uma produção de conhecimentos novos; uma produção rigorosa de encaminhamento e uma comunicação de resultados. Para o primeiro critério, Beillerot afirma que um conhecimento é considerado novo se “é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo” (p.74). Assim, a busca por um saber já conhecido pelo “conjunto das comunidades”, mesmo que produza algo “novo” para o sujeito que o descobre, não constitui pesquisa nessa acepção, como frequentemente ocorre nas atividades em sala de aula.

Quanto ao segundo critério, que diz respeito ao rigor no caminho desenhado pela pesquisa, o autor afirma que o rigor metodológico deve ser tal que permita sua reconstrução e reafirme a legitimidade da descoberta, devendo, ainda, ser admitido pelo grupo de referência. A terceira e última das condições mínimas necessárias a uma pesquisa diz respeito a sua divulgação. Assim, “não haveria pesquisa caso não houvesse o desejo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou” (p.75); a divulgação permite uma o compartilhamento do conhecimento para sua verificação, apreciação crítica e acumulação.

Beillerot (2001) admite a existência de outros três critérios, especialmente no tocante à contribuição da pesquisa para uma postura crítica e reflexiva sobre suas fontes, métodos e modos de trabalho (critério n. 04); à sistematização na coleta dos dados (critério n. 05) e as interpretações dos dados construídas a partir de confrontos com teorias reconhecidas, contribuindo para sua maior legitimação (critério n. 06). Esses três novos critérios, defendidos pelo autor, são capazes de distinguir uma *pesquisa mínima*, com apenas três critérios observáveis, de uma

pesquisa de segundo grau, com obediência a 04, 05 ou 06 critérios.

Apesar de não existir uma definição clara para o trabalho de investigação desenvolvido pelos docentes nas escolas de nível básico, os critérios acima elencados nos ajudam a uma classificação geral de pesquisa, e apontaram caminhos importantes para o desenvolvimento do presente estudo. No entanto, como também afirma Lüdke (2001, p. 40), reconhecemos que qualquer grupo de critérios apresenta limitações, mas sua ausência é ainda mais prejudicial para a compreensão dos dados e para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Ao apresentar os resultados de um estudo que avaliou as pesquisas desenvolvidas por docentes da educação básica e seus produtos (relatos, resumos para congressos etc.), Ludke (2009) apontou que as avaliações da comissão formada por membros do Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf – PUC-RJ), portanto pesquisadores, revelaram algumas disparidades, entre si, no julgamento e nas classificações dos tipos de pesquisa apresentadas. Assim, Ludke (2009) destaca que o que se tem claramente definido apenas é aquilo que não pode ser considerado pesquisa no trabalho desses professores. Essa indefinição contribui para a reafirmação da complexidade que envolve a pesquisa docente, nas suas múltiplas categorias, extrapolando, muitas vezes, o conceito acadêmico de pesquisa.

Quanto à finalidade das pesquisas, Lüdke (2001) chama atenção para a existência de dois tipos principais: aquelas que se destinam à construção do conhecimento a partir da análise dos fenômenos estudados e de seus processos, exclusivamente, e as que buscam, a partir dos novos conhecimentos, repensar as ações e práticas anteriormente desenvolvidas. Sobre essas pesquisas “práticas” ou “pedagógicas”, Ludke (ibidem) considera, ainda, que não há um modelo procedimental para seu desenvolvimento, o que pode “engendrar pesquisas diferentes segundo os graus”(p.86). O autor reafirma o *continuum* existente entre pesquisa mínima e pesquisa de segundo grau, tal como defendido por Beillerot (2001).

Diante da multiplicidade de possibilidades e da inexistência de modelos que discutam e classifiquem mais claramente as pesquisas desenvolvidas por

professores da educação básica, este estudo leva em conta, ainda, o critério adotado por todos os teóricos estudados, o da cientificidade, mesmo entendendo que esse conceito sofreu fortes alterações e ampliações com as mudanças de paradigmas e com as transformações conceituais e metodológicas impostas pelo desenvolvimento maciço das pesquisas nas áreas humanas e sociais (RICHARDSON, 1999; LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Como já definido anteriormente, o modelo que considera a produção de novos saberes, o rigor metodológico e a divulgação de resultados (BEILLEROT, 2001, p.81) como bases fundamentais para definir o que se considera pesquisa revela a concepção adotada no presente estudo. No entanto, vale salientar o que o próprio Beillerot (2001) destaca sobre a pesquisa educacional. Para o autor, a educação é uma prática social complexa e “admite, portanto, um tratar diferenciado em relação a seus objetos, fugindo da sistemática existente em outras áreas da ciência, por possuir uma dimensão política e ética (de escolha de valores) determinante para seu desenvolvimento” (p. 85), o que torna o rigor metodológico, muitas vezes, incompatível com a realidade do ambiente escolar.

1.5. O professor e a pesquisa: o que dizem os dispositivos legais

Ainda pouco referenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas indicada com o acréscimo do dispositivo legal nº 12.014 de 2009, que evoca a necessidade de o processo de formação dos profissionais da educação propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a relação do professor com a pesquisa surge com evidência em 2002, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A Resolução do Conselho Nacional de Educação aborda, em vários momentos, a necessidade e a importância da formação do docente para a pesquisa.

Logo em seu artigo segundo, no inciso IV, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica consideram a prática de pesquisa como inerente à atividade docente e, portanto, de presença

fundamental em sua formação. O preparo para o exercício da docência deve considerar, segundo esse dispositivo legal, como um de seus princípios norteadores,

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. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002, Art. 3º, inciso III).

A importância de reconhecer a prática investigativa como fundamental na formação docente também aparece no inciso V dessa mesma resolução, que quando define que os cursos de formação de professores devem, em seu projeto pedagógico, considerar “as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. Apesar da aparente sintonia com as atuais discussões na área de educação e linguagem quanto à formação docente, André (2001) afirma que o texto oficial apresenta dúvidas quanto à questão da concepção de pesquisa e da limitação de seu objeto. A autora diz que

se o documento tinha a boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao reduzir o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade de que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica. (ANDRÉ, 2001, p. 67)

Concordamos com o texto acima citado, quando nele se afirma haver limitações no texto oficial quanto à concepção de pesquisa a ser desenvolvida pelos docentes da educação básica. Mais adiante serão apresentadas as concepções assumidas neste projeto, bem como da ineficiência na classificação *pesquisa da academia x pesquisa do professor* existente em muitas abordagens sobre o tema. A princípio, consideramos não suficientes, mas fundamentais, as menções legais no que diz respeito à formação docente para o trabalho investigativo, não só como fonte de reflexão sobre a própria prática, mas como instrumento para conhecer o processo de produção dos saberes a serem

ensinados em sala de aula.

As diretrizes para o curso de Letras (Parecer CNE/CES 492) afirmam que tais cursos deverão ter estruturas flexíveis que promovam uma articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação. O mesmo documento, no tocante ao perfil do formando no curso, afirma ainda que este

deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. (Parecer CNE/CES 492, p.30).

A atividade de pesquisa apresenta-se, segundo o documento oficial, como aliada do formando em Letras na construção de seu percurso formativo, devendo contribuir também, como se afirma mais adiante, para a consolidação de uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional. Percebe-se, no entanto, pouca ênfase na formação do professor para uma atuação efetiva em processos de investigação como habilidade necessária ao desenvolvimento de sua profissão, não se mencionando uma formação direcionada aos procedimentos próprios a essa atividade.

Em consonância com a necessidade de oferecer ao professor a oportunidade de desenvolver pesquisas a partir de métodos considerados científicos, Ilari (1997) chama atenção para a contribuição desse processo na ruptura de um entendimento automatizado do funcionamento da linguagem. Esse entendimento, apesar de defendido pelas teorias mais recentes de formação docente nas diferentes áreas de conhecimento, e presente, mesmo que de forma incipiente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, não é reforçado no documento específico de formação do profissional de Letras.

1.6. As contribuições da pesquisa para (re)pensar o ensino e a formação do

professor de Português

As necessárias transformações no ensino, especialmente no ensino de língua materna, trazidas essencialmente com as contribuições da linguística e da virada pragmática a partir, sobretudo, da década de 1980 (SUASSUNA, 1995, 2006; GERALDI, 1997), implicam, como vimos anteriormente, uma redefinição de objetos e objetivos do ensino de português, o qual pressupõe, para sua concretização, uma prática docente pautada na capacidade de compreender o conhecimento em sua característica mais inerente, a incompletude. E essa é, segundo Santos (2001), uma das maiores contribuições da pesquisa para a prática pedagógica, a atitude questionadora, crítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico, e não mais um entendimento dos professores como “consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias” (ANDRÉ, 2001, p. 17).

Para romper com o paradigma reprodutor do ensino de língua, portanto, fazem-se necessários, dentre outros fatores, duas mudanças essenciais na postura do professor. A primeira delas diz respeito à tomada de consciência dos docentes em relação à identidade e aos interesses dos verdadeiros “agentes do conhecimento” (GERALDI, 1997, p. 121). Para o autor, as atividades desenvolvidas em sala de aula com a linguagem são “a articulação de uma concepção de mundo e de educação”, e, por que não dizer, de língua. E é como instrumento possibilitador dessa consciência crítica que, como vimos, o trabalho com a pesquisa pode ser legitimado, a fim de proporcionar um despertar dos professores em relação ao seu objeto de ensino e às múltiplas instâncias no qual está inserido.

Uma outra mudança diz respeito ao entendimento da linguagem como *trabalho* (GERALDI, 1997), um fazer contínuo, cabendo ao docente proporcionar aos estudantes um contato efetivo com seus usos e possibilidades, tendo em vista a pluralidade própria da interação social. Para isso, uma mudança de concepções teóricas e de fazeres metodológicos sobre a língua e seu ensino é fundamental.

São muitas as contribuições dos estudos linguísticos para essa transição,

tanto no tocante ao cabedal de conhecimento produzido em torno desse objeto, quanto no que diz respeito à formação dos professores. Segundo Geraldi (1996), a linguística e suas diferentes disciplinas oferecem subsídios importantes na compreensão da língua e de seu funcionamento. Além disso, a busca pela compreensão de alguns fenômenos, como a polifonia e a performatividade, por exemplo, fez com que os estudos linguísticos ampliassem suas fronteiras, permitindo um diálogo constante com outras áreas do saber, como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia.

A possibilidade do uso de diferentes ferramentas e áreas do conhecimento para entender os acontecimentos discursivos, as práticas de linguagem e os sujeitos que, ao mesmo tempo, as constituem e são constituídos por elas trouxe contribuições relevantes para a percepção da necessidade de transformação no ensino de língua materna ofertado nas salas de aula brasileiras. Já não era mais aceitável, segundo Geraldi (1996), “apreender uma língua para dela se apropriar, mas se trata de usá-la e, em usando-a, aprendê-la”.

A nova concepção de linguagem, decorrente da implementação dos estudos linguísticos nos grupos de pesquisa das universidades brasileiras, trouxe preocupações efetivas com o modo de ensinar e aprender a língua no interior das escolas. No entanto, para Ilari (1997), existem mais dois objetivos formativos igualmente importantes da incorporação da linguística nos cursos de Letras. O primeiro deles é o de desautomatizar a visão corrente dos fatos da língua, e o segundo trata-se de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de praticar investigação a partir de métodos considerados científicos.

Na perspectiva da desautomatização da visão dos futuros professores de português sobre os fenômenos da língua, Ilari (1997) afirma que isso se torna possível, pois o estudante pode ser levado a “analisar fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos” (p. 15), fazendo uso, inclusive, de métodos científicos próprios das ciências naturais para essa análise. Assim, muitos dos aspectos defendidos e normatizados da gramática tradicional podem ser refutados pelo estudo científico, mostrando-se as limitações impostas por visões dogmatizadas da língua.

Ainda para Ilari (1997), a pesquisa proporcionada pela linguística no curso de Letras:

- 1- introduz na formação do professor de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos;
- 2- amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada; multiplica os horizontes do que se pode considerar curiosidade legítima acerca da língua e da competência para comunicar;
- 3- Proporciona-lhe uma vivência do método próprio das ciências naturais, envolvendo momentos de intuição e momentos de formalismo; empenha-o em formular e analisar hipóteses alternativas. A consequência previsível é a maior abertura para as outras áreas, o menor dogmatismo(...). (ILARI, 1997, p.16 - 17)

Apesar de assumir uma visão em certa medida limitada ao condicionar a pesquisa linguística ao rigor metodológico necessário às ciências naturais, mais próximas de um paradigma quantitativo de análise, Ilari (1997) destaca, no trecho acima, a relevância da pesquisa como instrumento capaz de despertar no docente de português em formação uma postura mais aberta em relação a seu objeto de ensino, o que lhe permite libertar-se de antigos dogmas normativos e debruçar-se sobre a língua em uso.

Hipoteticamente, a formação para ser também um pesquisador seja o caminho mais adequado para auxiliar o professor nesse caminho de mudança dos objetos e objetivos do ensino de língua materna, e veremos que pode ser, pois pode oferecer, inclusive, a fundamentação teórica necessária para enfrentar os questionamentos e as turbulências próprias de um período de transição. Segundo Antunes (2003), o docente de língua portuguesa precisa assumir sua autonomia como primeiro orientador,

como aquele que traça as linhas do caminho, as metas desejadas, como aquele que seleciona o objeto, os procedimentos e os recursos de trabalho. Evidentemente, com o respaldo das concepções teóricas, dos resultados das pesquisas linguísticas, da reflexão pedagógica cuidadosa, da atenção e do estudo diário (...). O professor de português precisa conquistar sua autonomia

didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Não pode ficar, repito, à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos. (ANTUNES, 2003, p.169 e 170)

A autonomia, decorrente da aquisição de saberes teóricos e da reflexão docente sobre a própria prática e sobre o conteúdo que leciona, aparece, na voz de Antunes, como importante instrumento do trabalho do professor, visto que permite uma maior maturidade e um maior conhecimento acerca de sua área do saber, contribuindo para a organização de seus instrumentos e práticas de ensino.

Concordamos também com Soares (2002), quando esta afirma que a pesquisa contribui, ainda, porque oferece ao professor não só o contato com o conhecimento, mas a possibilidade de, através da convivência e da vivência de atividades de investigação, “apreender e aprender os *processos* de produção de conhecimento em sua área específica” (p.114), o que contribui para a sua compreensão do trabalho contínuo que envolve a construção e a produção de saberes.

Apesar das múltiplas contribuições da pesquisa na formação de professores, as ações de investigação nos cursos de Letras ainda dependem, em sua maioria, da disponibilidade do professor formador, do tempo das aulas, de apoio institucional e de uma série de pré-requisitos para que sejam realizadas com a qualidade e o rigor metodológico esperados para um trabalho científico, o que muitas vezes dificulta e compromete a formação dos futuros professores para a pesquisa. Essa tarefa é, frequentemente, delegada aos cursos de formação continuada, principalmente em nível de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, tornando a formação para a pesquisa restrita a uma minoria se considerarmos o número de professores de português em atuação nas escolas brasileiras.

Apesar das dificuldades de um processo ainda em implementação, reafirmamos a importância de se construir e de se buscar a imagem do professor de língua portuguesa como pesquisador, pois, como destacam os autores já citados, ao pesquisar os diferentes fenômenos da língua e ao tomar conhecimento dos estudos linguísticos, o professor de português torna-se capaz de modificar e

ampliar sua concepção de língua, percebendo as limitações estruturais e as contradições existentes em modelos de ensino mais tradicionais, baseados apenas na reprodução descontextualizada de regras da gramática normativa e, por conseguinte, limitados à língua padrão (GERALDI, 1997; POSSENTI, 1996).

Essa tomada de consciência, advinda da apropriação da crença em novas concepções e valores, impulsiona, segundo Travaglia (2004), a transformação nos currículos e nas práticas escolares, contribuindo para um ensino de língua voltado ao desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e sua multiplicidade de usos e sujeitos.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi desenvolvido com base no paradigma qualitativo, visto que os fenômenos sociais não podem ser estudados de forma dissociada de seus contextos histórico-culturais e exige do pesquisador a compreensão da não totalidade na interpretação dos dados analisados. De acordo com Ludke & André (1986), “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (p.5). Assim, a presente pesquisa não tem pretensões absolutizadoras nem generalizantes em seus resultados, pois entende a fluidez das investigações desenvolvidas na área de educação, decorrente da própria dinamicidade característica dos espaços e fenômenos educacionais.

Apesar de se tratar, predominantemente, de uma análise interpretativa, os dados quantitativos foram importantes para a fundamentação e para o aperfeiçoamento dos resultados obtidos. Segundo Richardson (1999), o aporte do método quantitativo pode servir ao método qualitativo na medida em que, entre outros aspectos relevantes, sugere a identificação de casos representativos em dado grupo amostral, o que contribui tanto no momento de planejar a pesquisa e selecionar os sujeitos, quanto para “verificar informações e reinterpretar observações qualitativas” (p. 89). Dessa forma, os métodos quantitativo e qualitativo funcionaram de forma complementar no presente estudo, na busca por resultados que contribuíssem para a reflexão acerca do fenômeno estudado.

Dessa forma, os instrumentos para efetuar a coleta de dados e os procedimentos para a análise do material coletado buscaram dialogar com os pressupostos da abordagem assumida para a realização do presente estudo, a fim de compreender as relações estabelecidas entre os professores e a atividade de pesquisa. Uma abordagem qualitativa surgiu, portanto, como caminho mais adequado à consecução de tal objetivo.

2.1. A escolha do campo de estudo e dos sujeitos de pesquisa

Por compreender que o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa exige grande comprometimento do pesquisador, e que as condições de trabalho das escolas da educação básica no país muitas vezes não contribuem para o exercício de atividades desse tipo, por questões que vão desde a falta de incentivo por parte das instituições de trabalho à falta de disponibilidade do tempo necessário a sua realização, o campo de estudo selecionado para a presente pesquisa foram as Escolas de Referência da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco com jornada integral de trabalho.

A partir dos anos 2000, com o crescente processo de industrialização de Pernambuco e a necessidade de formação de mão-de-obra técnica para as empresas de diferentes ramos de atuação, surgiram os Centros de Ensino Experimental, mais tarde denominados Escolas de Referência em Ensino Médio. Em 2010, o número de Escolas de Referência foi ampliado pelo Governo do Estado para 160, sendo 60 delas com funcionamento integral. Esse número cresce a cada ano, com previsão de 300 escolas em tempo integral até 2014.

A escolha desse espaço de atuação justificou-se, entre outros critérios, com base no nosso interesse de verificar as relações dos professores com as atividades de investigação e as possíveis pesquisas desses sujeitos, o que exigiria um ambiente, a princípio, favorável ao desenvolvimento de práticas investigativas. As condições de trabalho diferenciadas a que têm acesso seus professores, se comparados à realidade da maioria das escolas públicas brasileiras responsáveis pela educação básica regular, agregam, em seu ideal, um diferencial à prática e à formação dos profissionais que atuam nas Escolas de Referência. Segundo a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral,

§ 2º Os professores lotados e com exercício nas Escolas de Referência em Ensino Médio cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, ou semi-integral, com carga horária de 32 (trinta e duas) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias, de acordo com o funcionamento de cada Escola. (PERNAMBUCO, 2008, p.1 e 2).

A jornada de trabalho integral contribui para o aumento da remuneração do professor, o que possibilita que ele permaneça por maior tempo ligado às atividades de uma mesma escola, prevendo-se, inclusive, momentos destinados à formação continuada em sua carga horária. A chamada *hora-atividade*, que constitui cerca de 30% da carga horária docente, está prevista em dispositivos legais complementares e nos regimentos escolares. No entanto, como veremos a partir da análise dos dados coletados, as condições de trabalho no interior das escolas e o acúmulo de tarefas de ordem burocrática não permitem, de fato, o uso adequado desse tempo, pedagógico e formativo.

A seleção para o quadro de docentes nessas instituições prevê, ainda, a análise curricular dos candidatos, atribuindo pontuações maiores àqueles que possuem pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*. A escolha desse campo de estudo, portanto, partiu da hipótese de que o ambiente prescrito para as Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, tanto no tocante à formação de seus docentes, quanto ao tempo ofertado para atividades de formação, seria facilitador do encontro com professores de língua portuguesa com experiências de pesquisa, seja na formação inicial ou continuada, bem como contribuiria para o desenvolvimento de práticas investigativas por parte desses profissionais.

Esse novo modelo de escola é apontado, no portal da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE), como responsável pela melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe). O indicador mede o aproveitamento dos estudantes em provas anuais de Matemática e Português, associado a taxas de aprovação ao final do ano letivo. O aumento no Idepe de 2008 para 2010 nessas escolas foi de 0,7 pontos, alcançando média de 4,6 pontos e superando a média esperada pelo Ministério da Educação, de 4,5 pontos.

Segundo informações da própria Secretaria de Educação

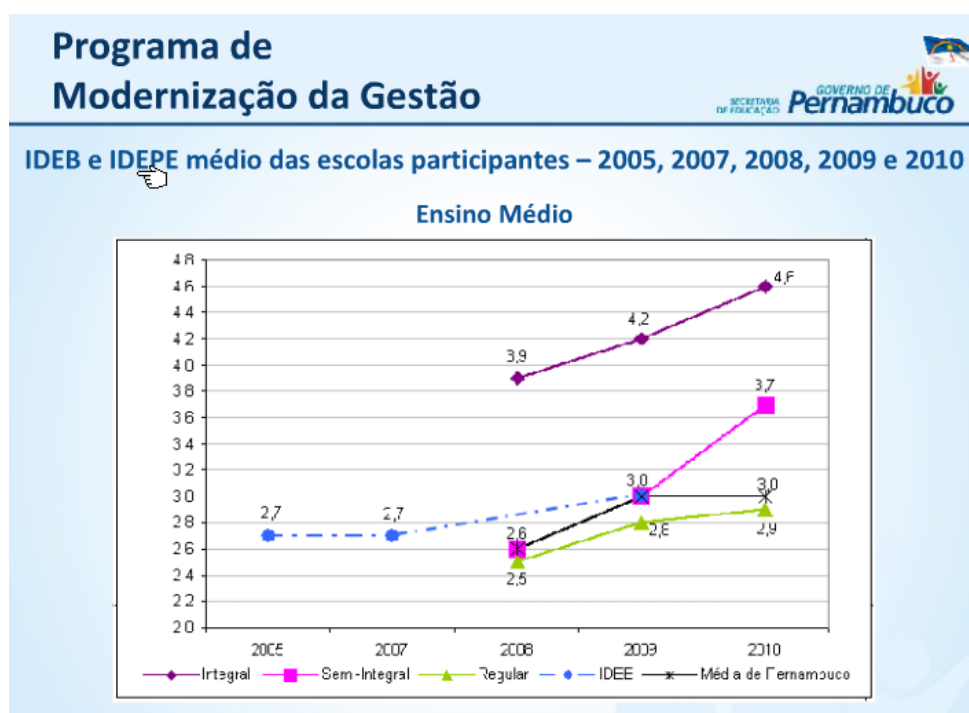
O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) é o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano. O cálculo do IDEPE considera, a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), dois

critérios complementares: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do 3º ano do ensino médio nos exames do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática. (Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html>, acesso em 01 de fev. de 2012).

O IDEB, índice nacional criado em 2007 com o intuito de acompanhar e avaliar as escolas e as redes de ensino de todo o país, é calculado com base no desempenho dos estudantes em avaliações promovidas pelo Ministério da Educação, bem como nos índices de frequência e reprovação. O índice é medido a cada dois anos, e o esforço do governo é para que a educação no Brasil atinja 6 pontos em 2022, pontuação atribuída a países considerados desenvolvidos.

A seguir, está o gráfico apresentado pelo Governo de Pernambuco, que avalia e compara os índices nacionais aos alcançados no estado com o IDEPE 2010, com destaque para as Escolas de Referência em Ensino Médio:

GRÁFICO 03 – Comparativo entre índices estaduais e nacionais (IDEPE 2010)

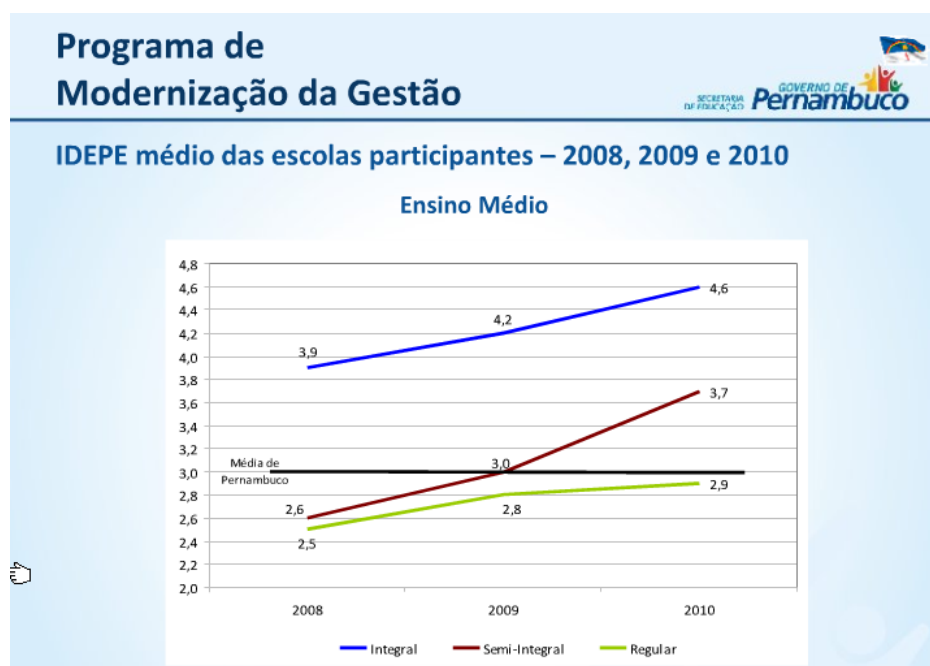


Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html>, acesso em 01 de fev. de 2012.

É possível perceber, após a interpretação dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que a média do IDEB do ano anterior, de 3,0 pontos, foi ultrapassada pelas Escolas de Referência de Pernambuco em 2010, e com índices muito elevados naquelas em que o ensino ocorre em regime integral. Outro dado relevante é que a projeção de desenvolvimento da educação estipulada pelo MEC, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, para ser alcançada gradativamente por Pernambuco, de 4,5 pontos, foi superada em 0,1 ponto por essas escolas.

O gráfico seguinte, também apresentado pelo Governo do Estado, indica a melhoria progressiva nos números do IDEPE em suas três edições:

GRÁFICO 4 – IDEPE médio das escolas participantes (2008 - 2010)



Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html>, acesso em 01 de fev. de 2012

As Escolas de Referência em Ensino Médio em tempo integral, segundo o

gráfico, sempre apresentaram resultados satisfatórios nas três edições do IDEPE e superaram, em 1, 6 pontos, a média geral do Estado em sua última edição. Vista como política pública de sucesso, o número de Escolas de Referência em Ensino Médio em tempo integral é crescente no Estado, e até o ano de 2010, última edição do IDEPE divulgada, totalizavam 60 escolas, distribuídas em todas as regiões: Região metropolitana, Zona da Mata, Agreste e Sertão. A tabela abaixo, disponibilizada no site da Secretaria de Educação do Estado, descreve as escolas e as Gerências Regionais (GRES) responsáveis por seu gerenciamento e acompanhamento:

TABELA 1 – Relação de EREM's e GRE's

GRE	Nº	Município	Escola de Referência em Ensino Médio
Recife Norte	1	Recife	Ginásio Pernambucano
Recife Norte	2	Recife	Nóbrega
Recife Norte	3	Recife	Silva Jardim
Recife Norte	4	Recife	Beberibe
Recife Norte	5	Recife	Professor Candido Duarte
Recife Norte	6	Fernando de Noronha	Arquipélago Fernando de Noronha
Recife Sul	7	Recife	Cícero Dias
Recife Sul	8	Recife	Porto Digital
Recife Sul	9	Recife	Olinto Victor
Metropolitana Norte	10	Abreu e Lima	Maria Vieira Muliterno
Metropolitana Norte	11	Olinda	Renato Fonseca
Metropolitano Norte	12	Itamaracá	Alberto Augusto de Moraes Pradinis
Metropolitano Norte	13	Paulista	Professora Amarina Simões
Metropolitano Norte	14	Olinda	Professor Ernesto Silva
Metropolitana Sul	15	Camaragibe	Tito Pereira de Oliveira
Metropolitana Sul	16	Ipojuca	de Ipojuca
Metropolitana Sul	17	São Lourenço da Mata	Conde Corrêa de Araújo
Metropolitana Sul	18	Cabo de Santo Agostinho	Cabo de Santo Agostinho
Metropolitano Sul	19	Jaboatão dos Guararapes	Vila Rica (Prazeres)
Mata Norte	20	Carpina	Joaquim Olavo
Mata Norte	21	Goiana	Augusto Gondim
Mata Norte	22	Timbaúba	de Timbaúba
Mata Norte	23	Macaparana	Profª Benedita de Moraes Guerra
Mata Norte	24	Tracunhaém	Dr. Walfredo Luiz Pessoa de Melo
Mata Norte	25	Itambé	Frei Orlando
Mata Norte	26	Itaquitinga	Prof. Denival José Rodrigues de Melo
Mata Norte	27	Paudalho	Confederação do Equador
Mata Centro	28	Bezerros	de Bezerros
Mata Centro	29	Gravatá	de Gravatá
Mata Centro	30	Vitória de Santo Antão	José Joaquim da Silva Filho
Mata Sul	31	Palmares	de Palmares
Vale do Capibaribe	32	Limoeiro	Dr. Sebastião Galvão
Vale do Capibaribe	33	Surubim	Natalícia Mª Figueiroa da Silva
Vale do Capibaribe	34	Bom Jardim	Dr. Mota Silveira
Agreste Centro Norte	35	Caruaru	Arnaldo Assunção
Agreste Centro Norte	36	Panelas	de Panelas

Agreste Centro Norte	37	Belo Jardim	de Belo Jardim
Agreste Centro Norte	38	Santa Cruz do Capibaribe	Luiz Alves da Silva
Agreste Central	39	Tacaimbó	José Leite Barros
Agreste Meridional	40	Lajedo	Deolinda Amaral
Agreste Meridional	41	São Bento do Una	José do Patrocínio Mota
Agreste Meridional	42	Garanhuns	de Garanhuns
Agreste Meridional	43	Bom Conselho	Frei Caetano de Messina
Agreste Meridional	44	Itaíba	Pedro de Alcântara Ramos
Sertão do Moxotó-Ipanema	45	Arcoverde	de Arcoverde
Sertão do Moxotó-Ipanema	46	Sertânia	Olavo Bilac
Sertão do Moxotó-Ipanema	47	Pesqueira	José de Almeida Maciel
Sertão do Alto Pajeú	48	Carnaíba	Joaquim Mendes da Silva
Sertão do Alto Pajeú	49	Serra Talhada	Prof Adauto Carvalho
Sertão do Alto Pajeú	50	Triunfo	Alfredo de Carvalho
Sertão do Submédio São Francisco	51	Floresta	Capitão Nestor V de Carvalho
Sertão do Submédio São Francisco	52	Belém do São Francisco	Tercina Roriz
Sertão do Médio São Francisco	53	Petrolina	Clementino Coelho
Sertão do Médio São Francisco	54	Santa Maria da Boa Vista	Profª Edite Matos
Sertão do Médio São Francisco	55	Lagoa Grande	Dom Helder Câmara
Sertão Central	56	Salgueiro	de Salgueiro
Sertão Central	57	Parnamirim	Odorico Melo
Sertão do Araripe	58	Araripina	Josias Inojosa de Oliveira
Sertão do Araripe	59	Ouricuri	Fernando Bezerra
Sertão do Araripe	60	Granito	Gov. Miguel Arraes de Alencar

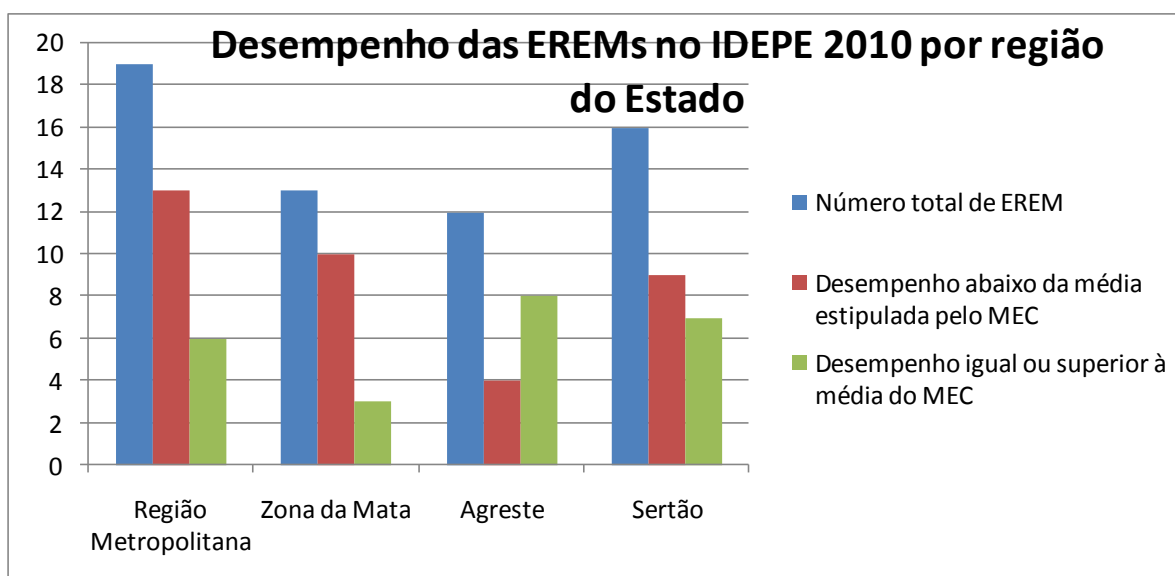
Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/?cat=3&art=51>, acesso em 01/02/2012

A média das Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral, bem como as regiões geográficas em que estão localizadas foram os critérios principais para a seleção do campo de estudo para a realização da primeira etapa da pesquisa. Como o objetivo inicial do estudo é o mapeamento das experiências e ações de pesquisa desenvolvidas por professores dessas escolas no Estado, as mesorregiões foram consideradas para tal delimitação. Dessa forma, das 60 escolas existentes, em 08 foram aplicadas os questionários aos professores de Língua Portuguesa, sendo 02 pertencentes à região Metropolitana, 02 à Zona da Mata, 02 ao Agreste e 02 ao Sertão. Como segundo critério para escolha das escolas, pertencentes a cada uma das localidades acima descritas, foi utilizada a nota igual ou superior à média estabelecida pelo Ministério da Educação, de 4,5 pontos, no resultado do IDEPE 2010 (última edição disponível para acesso no momento dessa seleção) visto que o bom desempenho no sistema de avaliação pode ser um indicador da presença de profissionais com boa formação e experiências acadêmicas.

2.1.1. O processo de seleção das escolas para a primeira etapa da pesquisa: breve análise dos resultados do IDEPE 2010 nas diferentes regiões do Estado

As maiores médias alcançadas pelas Escolas de Referência em Ensino Médio, doravante EREMs, no IDEPE 2010 pertencem a uma escola da Região Metropolitana, EREM Maria Vieira Muliterno (5,39), e duas do Agreste, EREM Arnaldo Assunção (5,34) e EREM de Bezerras (5,14). Uma análise detalhada das EREMs em todo o Estado e de seus desempenhos na avaliação elaborada pela própria Secretaria de Educação nos sugere que o quadro de médias elevadas, anteriormente descrito, é positivo, porém limitado se comparado ao número total de escolas e distante do padrão esperado para centros considerados de referência para a educação do Estado. Vejamos os dados quantitativos dispostos no gráfico a seguir, resultantes de uma análise comparativa das médias obtidas por esses ambientes escolares, que nos ajudarão a interpretar e descrever um pouco da atual realidade educacional de Pernambuco:

GRÁFICO 5 – Desempenho das EREM's no IDEPE 2010 por região do Estado



Como podemos observar, as médias elevadas não se apresentaram como

uma realidade significativa, visto que apenas 24, das 60 EREM's de tempo integral, atingiram ou superaram a média estipulada pelo MEC, de 4,5 pontos. Após esse primeiro momento, de elaboração de quadros comparativos de desempenho, a dificuldade para seleção de escolas com boas médias por mesorregião, para compor a primeira etapa da pesquisa, tornou-se substancial, possivelmente por serem mais gritantes as evidências das influências sociais e econômicas no desempenho escolar.

Os resultados mais baixos no IDEPE 2010, se comparados à média de 4,5 pontos já mencionada, foram obtidos na Zona da Mata pernambucana, onde das 13 Escolas de Referência, apenas 03 conseguiram nota igual ou superior a essa pontuação. Existiram, portanto, de acordo com os critérios já mencionados, poucas possibilidades na constituição do *corpus* para a aplicação do questionário da primeira etapa da pesquisa nessa região do Estado, englobando apenas os municípios de Timbaúba, EREM de Timbaúba (4,96); Carpina, EREM Joaquim Olavo (4,95) e Surubim, EREM Natalícia Maria Figueroa da Silva (4,66), onde encontramos bons resultados na avaliação estadual. Assim, fazendo parte de uma realidade educacional preocupante, por não terem conseguido cumprir a meta esperada na avaliação estadual, estão as EREM's dos municípios de Bom Jardim; Itambé; Itaquitinga; Limoeiro; Macaparana; Nazaré da Mata; Palmares; Paudalho; Tracunhaém e Vitória de Santo Antão, que, em sua maioria, não alcançaram sequer a média estadual, calculada em 3,0 pontos.

Com um total de 12 Escolas de Referência, o Agreste pernambucano figura em uma posição confortável se comparado às demais regiões, pois cerca de 65% dessas escolas alcançaram a média esperada pelo MEC, e três delas aparecem entre as 09 melhores do Estado: EREM Arnaldo Assunção, em Caruaru (5,34); EREM de Bezerras (5,14) e EREM Deolinda Amaral, em Lajedo (4,89). Apenas os municípios de Bom Conselho, Itaíba, Santa Cruz do Capibaribe e Tacaimbó não conseguiram bons resultados no IDEPE 2010.

No Sertão, a realidade é mais preocupante. Das 16 EREM's presentes na região, apenas 07 conseguiram alcançar a meta estipulada pelo MEC, e estão, portanto, aptas a compor o *corpus* do presente estudo, sendo pertencentes aos

municípios de Araripina (4,82); Arcoverde (4,52); Carnaíba (4,59); Pesqueira (4,52); Petrolina (5,04); Salgueiro (4,77) e Serra Talhada (4,96). As EREM's que não obtiveram resultados satisfatórios estão localizadas nos municípios de Belém do São Francisco; Floresta; Granito; Lagoa Grande; Ouricuri; Parnamirim; Santa Maria da Boa Vista; Sertânia e Triunfo.

A Região Metropolitana do Recife apresenta grandes diversidades sociais e econômicas, especialmente entre os municípios que a compõem. As notas obtidas no IDEPE 2010 refletem essa complexidade, oscilando entre notas abaixo de 2,0 e acima de 5,0. Merecem destaque o EREM Maria Vieira Muliterno, em Abreu e Lima (5,39), primeiro lugar no Estado; o EREM Silva Jardim, no Recife (4,96) e o EREM Ginásio Pernambucano, no Recife (4,88). No entanto, das 19 Escolas de Referência que compõem a região, apenas 06 alcançaram ou superaram 4,5 pontos na referida avaliação. Algumas EREM's situadas em Recife e nas proximidades da capital pernambucana, mesmo próximas a universidades e Centros de Formação, como alguns localizados nos municípios de Olinda, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes, Paulista, Cabo, Ipojuca, entre outros, não obtiveram bons resultados na avaliação estadual, ficando abaixo da média esperada pelo Ministério da Educação e, portanto, impossibilitadas de serem incluídas nesta pesquisa.

De acordo com os dados obtidos nesta primeira análise, com base nos critérios já mencionados de desempenho no IDEPE 2010 e de localização geográfica, foi possível elencar as escolas aptas a compor o *corpus* da primeira etapa do presente estudo, para a aplicação, portanto, dos questionários que permitiram o mapeamento das experiências dos docentes de Língua Portuguesa com atividades de cunho investigativo, e possibilitaram um diagnóstico dos professores-pesquisadores em atuação nas Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco.

2.2. Instrumentos para coleta de dados

Dentre as várias possibilidades de instrumentos metodológicos capazes de

auxiliar na coleta dos dados a serem analisados, o questionário e a entrevista surgiram como os mais adequados à realização do presente estudo e cumprimento dos objetivos pretendidos. A seguir serão detalhadas as justificativas para a escolha de cada um desses recursos metodológicos.

Com vistas à criação do perfil do grupo de professores potencialmente observáveis e a fim de contribuir no estabelecimento de relações de proximidade e distanciamento entre os docentes do campo de estudo analisado e a atividade de pesquisa, a aplicação do questionário caracterizou-se como sendo de fundamental importância no desenvolvimento deste estudo. Ele nos forneceu dados que puderam ser interpretados na busca por quantificar, mapear e compreender o desenvolvimento de ações de pesquisa pelos professores de Língua Portuguesa no contexto das Escolas de Referência do Estado, em suas diferentes regiões, bem como forneceu material indispensável à criação do perfil desses professores pesquisadores, contribuindo, inclusive, na seleção dos sujeitos que compuseram o *corpus* da pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada presencialmente com todos os docentes de língua portuguesa pertencentes ao quadro das oito Escolas de Referência selecionadas, sendo duas de cada mesorregião de Pernambuco. Assim, em viagens pelo Estado, foram coletados um total de dezenove questionários, que combinou perguntas abertas e fechadas, e permitiu obter a descrição das características individuais desses sujeitos. Além disso, foi possível, também, elaborar uma visão mais geral do grupo e de sua relação com as atividades de investigação.

Assim, a utilização desse instrumento contribuiu na identificação das características desses docentes no tocante à sua formação; à experiência como docente e como pesquisador; à sua produção científica; ao possível conhecimento de pesquisas de professores de outros centros de referência; à participação em grupos de investigação e eventos científicos; ao incentivo da rede de ensino para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa pelos docentes, entre outras questões inicialmente relevantes para o desenvolvimento do estudo.

Em um segundo momento, após a seleção dos sujeitos de pesquisa com base no contato inicial e nas respostas afirmativas quanto à experiência com atividades de investigação, informação presente no questionário inicialmente aplicado, a entrevista, recurso de caráter fortemente interativo, foi utilizada para a coleta de dados. Segundo Lüdke e André (1986), mais do que outros instrumentos, a entrevista rompe com a relação hierárquica entre o pesquisador e o entrevistado, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (p. 33).

Assim, foram entrevistados quatro docentes, sendo um da Região Metropolitana, um da Zona da Mata, um do Agreste e outro do Sertão. As entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas para apuração mais detalhada dos dados. A utilização desse instrumento serviu para oferecer maiores informações no tocante à prática e às experiências desses sujeitos com pesquisa, às concepções que permeiam seu trabalho como pesquisador, às memórias desses sujeitos em relação a atividades de investigação, tanto durante a formação inicial quanto em momentos de formação continuada, às principais áreas de interesse, às condições para o desenvolvimento de atividades investigativas, às contribuições que podem existir no trabalho docente em decorrência das experiências com pesquisa, entre outras.

Para tanto, esse instrumento apresentou um caráter de flexibilidade, permitindo um roteiro inicial passível de alterações no decorrer do processo de coleta de dados, o que suscitou novas questões inicialmente não pensadas no momento de concepção deste estudo, mas que nos ajudaram a melhor compreender e aprofundar as questões de pesquisa propostas. Segundo Richardson (1999), essa entrevista *semi-estruturada* ou *guiada* permite uma maior liberdade e aprofundamento no direcionamento da interação, ao mesmo tempo em que está norteadas por questões de interesse em relação ao objeto de estudo, permitindo colher dados para a transcrição que ajudem o pesquisador na abordagem do tema.

A dimensão ética foi plenamente considerada durante a realização deste

estudo. Assim, foi providenciada a documentação necessária para que os sujeitos explicitassem consentimento quanto à coleta e ao tratamento dos dados. A eles, e às instituições a qual pertencem, foram garantido o anonimato.

2.3. Procedimentos de análise do material coletado

Os dados coletados na entrevista semiestruturada foram analisados de acordo com a análise de conteúdo (AC). A importância dessa perspectiva, segundo Minayo (2000), consiste, justamente, em sua tentativa de romper com as intuições e as hipóteses que direcionam para interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico.

Inicialmente desenvolvida nos Estados Unidos, em meados do século XX, como instrumento para análise de textos de comunicação, a análise de conteúdo oferece às ciências sociais importantes recursos técnicos de validação. Sob a influência inicial dos estudos Behavioristas e do rigor científico positivista presente nas ciências naturais, a análise de conteúdo se desenvolveu aspirando à sistematização e à análise quantitativa de textos comunicativos. Dessa forma, ganharam destaque o trabalho com codificadores de verificação, em que a frequência assumiu importante critério de análise, acentuando a medição e o rigor matemático como características desse instrumento de análise (BARDIN, 2004; MINAYO, 2000).

Na década de 1950, no entanto, com o desenvolvimento das discussões no âmbito das ciências sociais e com os questionamentos e propostas de diferentes áreas, como a Linguística, a História e a Sociologia, surgiram novas perspectivas metodológicas que permitiram uma reestruturação da análise de conteúdo. A abordagem qualitativa passa, então, a utilizá-la mais frequentemente como instrumento de análise. Assim, a AC vai além dos limites da superfície textual, da descrição, da mensuração assumidos pelos estudos quantitativos e se aprofunda como mecanismo de compreensão dos sentidos implícitos do material analisado, com base na dedução e na inferência (MINAYO, 2000).

Assim, como define Bardin, a AC se resume como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 37)

E complementa em seguida:

pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices, passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que embora parciais são complementares. (BARDIN, 2004, p.37)

Assim, na busca por efetuar deduções lógicas e fundamentadas em relação à origem e aos efeitos das mensagens, a AC permite a utilização de variadas operações, que se complementam na atividade de compreensão de seus sentidos não apenas no tocante aos aspectos linguísticos e textuais, mas também nos significados psicológicos, sociais/individuais e coletivos que carregam. O trabalho do analista é, segundo Bardin (2004), “compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente, *desviar* o olhar para uma outra significação, entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (p.36). A AC permite compreender, portanto, para além dos elementos textuais explicitados e estabelecer relações de sentido mais amplas, conferindo significados de natureza sociológica, política, histórica, dentre outros.

Então, se a linguagem é concebida pela análise de conteúdo como uma construção social, é a partir dela que se expressam as representações e os sentidos construídos na histórica e dinâmica interação entre os sujeitos em sociedade. Os estudos linguísticos, especialmente os de natureza semântica, e os sociológicos tornam-se, portanto, dois dos materiais principais da AC, no

entendimento das significações das unidades linguísticas e da relação língua-sociedade.

Para André (1983), existe um consenso na literatura ao definir a AC como uma “técnica de *redução* de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo” para que seja possível examiná-lo e, por fim, classificar suas informações em termos de ocorrência. Ainda para a autora, essas categorias podem ser previamente estabelecidas, mas a mesma defende que, ao longo do desenvolvimento do estudo, podem surgir novas ideias e questões complementares ou diferentes em relação à problemática inicial de pesquisa, exigindo que sejam reconsiderados os elementos inicialmente elaborados.

Após uma primeira etapa anterior à análise dos dados, caracterizada pela leitura flutuante do material, pela seleção do *corpus*, pela sistematização dos objetivos e das hipóteses da pesquisa e pela elaboração dos índices que servirão de base para a análise, ocorre uma exploração mais ampla desse material, em que há classificações e enumerações dos dados, para que seja possível, enfim, o tratamento dos resultados e sua interpretação, permitindo inferências a partir do confronto sistemático entre as teorias que fundamentam a pesquisa e os dados analisados. No entanto, segundo Bardin (2004), não existe um modelo fixo na análise de conteúdo, ao pesquisador cabe identificar o tipo e a problemática de pesquisa para fazer o jogo entre as hipóteses e as técnicas a serem utilizadas.

Minayo (2000) afirma que existem variadas técnicas na AC que permitem a compreensão dos significados das mensagens analisadas, entre elas: análise temática ou categorial (reagrupamento dos núcleos de sentido em categorias de análise); análise representacional ou de avaliação (análise de atitudes verbais e comportamentais do sujeito de pesquisa frente a dado objeto/eixo de análise); análise da expressão (estabelecimento de correspondências entre o texto produzido e as condições sociais/culturais/ideológicas do locutor); análise da enunciação (compreensão dos elementos atípicos, próprios das condições de produção da mensagem: silêncios, omissões, etc.).

Dessa forma, a análise de conteúdo ocorre a partir dos processos de

descrição – inferência – interpretação, o que permite o estabelecimento sistemático de sentidos presentes na mensagem e na sua relação com os elementos simbólicos e as representações sociais. A validade dos resultados obtidos com essa perspectiva de análise, usualmente, segundo André (1983), costuma ser verificada a partir de três técnicas: *credibilidade entre os informantes* (a exemplo da abordagem responsiva de avaliação ou dos estudos voltados à educação popular); *corroboração por parte de outro(s) analista(s)* (checagem realizada a partir da interação do pesquisador com outros analistas para julgamento da relevância de tópicos e temas de estudo); *triangulação* (combinação de múltiplas fontes de dados, variados métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação na busca da convergência das informações).

A análise de conteúdo tem, portanto, sua legitimidade reconhecida como importante método de investigação, análise e compreensão dos fenômenos humanos e sociais e essa perspectiva contribuiu, a partir da triangulação dos dados obtidos com a análise dos questionários e das entrevistas, na descrição e na compreensão mais ampla e aprofundada dos sentidos presentes nos textos. Como categorias norteadoras para análise dos dados no presente estudo, como podemos conferir nos anexos 1 e 2, podemos apontar:

No questionário: experiência com pesquisa na formação inicial; experiência com pesquisa na formação continuada; participação em projetos de pesquisa; apresentação de trabalhos em eventos científicos; contribuição e incentivo das EREM e da Rede de ensino para o desenvolvimento de atividades investigativas pelo professor; reconhecimento como professor pesquisador.

Na entrevista: concepções de pesquisa dos professores entrevistados; áreas de interesse na realização de pesquisas; experiências de pesquisa na formação inicial e continuada; experiências atuais de pesquisa; condições para desenvolvimento de pesquisa no ambiente de atuação profissional; socialização das pesquisas; relação entre trabalho docente e pesquisa: dificuldades e contribuições.

*CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS*

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados foram coletados através da utilização de dois diferentes instrumentos: questionários com todos os professores de língua portuguesa em atuação em Escolas de Referência em Ensino Médio (duas Escolas por mesorregião do Estado), e entrevista com um deles, de cada uma das quatro mesorregiões, que declarasse ter vivenciado experiência com a atividade investigativa ao longo de sua trajetória docente.

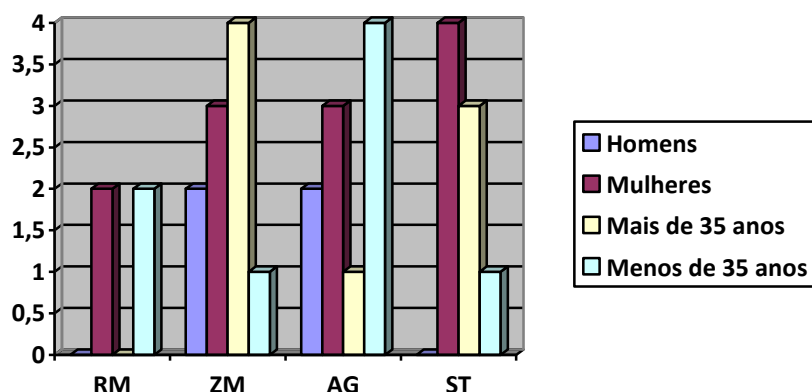
As análises serão realizadas a partir das categorias anteriormente explicitadas, oriundas das problemáticas norteadoras deste estudo e de discussões surgidas do próprio olhar sobre o material coletado. Procuraremos diagnosticar e mapear os dados a partir de uma visão mais ampla da realidade e dos sujeitos estudados (com base nas respostas ao questionário), ao passo que buscaremos aprofundar algumas discussões a partir de um trabalho comparativo entre os quatro professores entrevistados.

3.1. Perfis dos docentes

Com o intuito de fornecer maior completude aos dados obtidos, apresentamos, a seguir, em forma de gráfico, uma breve descrição do perfil dos dezenove sujeitos que participaram do presente estudo. Como podemos perceber, uma análise mais geral do grupo mostra-nos a configuração heterogênea do mesmo frente às diferentes mesorregiões do Estado (RM; ZM; AG e ST).

Como vimos ao longo da discussão teórica levantada até aqui, os estudos acerca da relevância e da influência da pesquisa na formação e na atuação do professor ganharam força a partir das décadas de 1960 e 1970, mas apenas na década de 1980 começam, de fato, a ser incorporado aos currículos formativos, fator que nos ajuda a compreender alguns resultados obtidos neste estudo frente ao perfil dos docentes participantes.

GRÁFICO 6 – Perfis por gênero e faixa etária em cada mesorregião do Estado



Iniciaremos nossas análises, pois, traçando um perfil dos quatro docentes entrevistados, nomeados de acordo com a mesorregião em que atuam, a fim de entendermos mais amplamente as características desses sujeitos e as influências a partir dos lugares nos quais se posicionam sobre suas opiniões, crenças e ações de pesquisa.

3.1.1. Docente da Zona da Mata (ZM): distanciamento entre pesquisa e ambiente escolar

A docente ZM, à época da entrevista com 42 anos de idade, trabalha na Rede Estadual de Ensino há 19 anos e há três anos e meio na mesma Escola de Referência, situada na Zona da Mata pernambucana, distante 60km da capital. Professora de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Médio, lembra com ressalva os poucos momentos de pesquisa vivenciados ao longo de sua formação.

Formada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (FFPNM – UPE) em 1992, a entrevistada diz que, infelizmente, não teve nenhuma experiência com pesquisa em sua graduação, tampouco conheceu algum colega ou professor que desenvolvesse esse tipo de trabalho. Quando questionada sobre o possível motivo da ausência dessa prática ou de sua pouca divulgação, responde levantando a hipótese do tempo já transcorrido desde a sua formação: “Há 20 anos atrás, e até na época em que eu terminei a

especialização, a coisa não fluía como flui hoje.”

Sua primeira experiência com uma atividade investigativa aconteceu por iniciativa própria, em sua especialização, concluída em 1997. Nesse período, afirmou que sentiu muitas dificuldades pela falta de experiência com pesquisa na graduação e que precisava de um acompanhamento maior por parte de seu orientador:

Hoje, se eu fosse analisar minha monografia, eu não daria tanta coisa por ela. E, assim, eu tive orientação, mas não uma orientação de me corrigir, de tentar melhorar, não foi. Não quero criticar meu orientador, mas eu acho que se fosse melhor orientada tinha saído uma coisa melhor, porque eu não tinha experiência com aquilo. Escolhi aquele orientador porque o admirava muito, mas não foi o que eu esperava, ele só dizia ‘Tá bom!’, ele não dizia assim: ‘Acrescente tal coisa...’, eu achava que precisava, mas eu não sabia como fazer.

Docente ZM

A entrevistada contou, ainda, que foi orientada a fazer pesquisa de campo, com observação em sala de aula, para investigar as marcas de oralidade no texto escrito, e que os resultados de sua pesquisa só foram socializados uma vez, quando os professores que tinham trabalhos prontos foram chamados, não lembra se pela faculdade ou pela Secretaria de Educação do Estado, para que se apresentassem em um fórum na área de educação, também na década de 1990.

Quando perguntada sobre essa experiência de socializar seu estudo no encontro mencionado, a docente ZM respondeu:

Considereei muito válida! Eu sempre fui uma pessoa muito tímida pra falar em ambientes com muita gente. Não sei nem como eu resolvi ser professora! Na sala de aula eu me saía muito bem em apresentações de trabalhos, mas com um público muito grande, como foi esse fórum, eu fiquei pensando ‘Meu Deus, será que vou conseguir?’, mas na hora eu fiquei tão tranquila, foi uma coisa maravilhosa para mim, o pessoal participava...

Docente ZM

Ao analisarmos o teor do relato sobre sua participação em eventos científicos, foi possível constatar que o entusiasmo e o orgulho decorrentes da experiência de falar entre os pares prevaleceram, na memória e no discurso da entrevistada, em detrimento da própria oportunidade de aprender e divulgar o saber adquirido. Talvez a incipiente experiência com pesquisa em sua formação e a pouca familiaridade com encontros dessa natureza não tenham contribuído para

a atribuição de significados para aquela socialização como espaço efetivo de aprendizagem.

Ao aprofundar o tema da participação em eventos científicos, disse que considera muito importante, mas que há tempo não participa de nenhum:

É por conta do tempo, mesmo. Eu sei que se a gente procurar a gente vai encontrar eventos. (...) Depois que a gente tem filhos.../eu passo o dia todo trabalhando, aí quando chega o sábado eu fico com pena de deixar meus meninos mais um dia. Inclusive agora tem um curso pra gente, de gestão, que foi oferecido pelo Governo do Estado. Eu gostaria muito de participar, são 19 sábados, mas aí eu penso, sabe? Eu parei mesmo no tempo...eu fico com muita vontade de me atualizar, de desenvolver pesquisas, mas no momento, aqui, a gente não tem condições.

Docente ZM

Percebe-se, na fala da professora ZM, o confronto entre o tempo dedicado ao trabalho e à necessidade de atividades domésticas no acompanhamento da família. Esse dilema, constante na maioria dos ambientes de trabalho, apresenta-se com frequência entre os professores, especialmente mulheres com jornada estendida em diferentes escolas e Redes de ensino, realidade partilhada também entre a maioria dos sujeitos deste estudo. Apesar de o Programa de Educação Integral prezar pela presença constante do docente em uma mesma escola, devido à necessidade financeira, a maioria dos professores ainda mantém um segundo vínculo empregatício, na Rede Municipal de Ensino, por exemplo.

Ao ser questionada sobre a sua formação para a pesquisa, a entrevistada diz não se sentir apta à realização desse tipo de atividade:

Eu acredito que ainda há necessidade de aprofundamento. Acho que foi pouco, principalmente porque quando eu fiz [a graduação e a especialização] estava na incipiência da coisa, eu acho que ainda estava começando, e hoje em dia eu acho que a coisa está mais aprofundada.

Docente ZM

A docente reconhece que o tema de sua pesquisa, relacionado às marcas de oralidade, passou a ser concebido por ela de forma diferente ao ministrar aulas, e até mesmo de forma mais aprofundada, devido ao olhar que teve em decorrência da pesquisa. No entanto, pela pouca e superficial experiência com essa prática, garante que sua história formativa não a preparou para ser uma

professora pesquisadora, e que não houve ou há incentivo ou estímulo suficiente para transformar essa realidade.

3.1.2. Docente do Sertão (ST): a pesquisa como fonte de atualização

A docente ST, então com 46 anos de idade, trabalha na Rede Estadual há 17 anos e há sete em Escola de Referência em Ensino Médio. Está envolvida com o Programa de Educação Integral desde sua fundação, quando as Escolas ainda eram tratadas pelo Governo de Pernambuco como Centros Experimentais de Ensino e mantinham parcerias com empresas privadas. Atualmente, leciona em turmas de 1º e 2º anos do ensino médio, a 256 km de Recife, no sertão do Estado, onde mora.

Graduada em Letras, em 1990, pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA), instituição de ensino superior privada que funciona na região, a entrevistada declarou que nunca participou ou soube de projetos de pesquisa desenvolvidos à época de sua licenciatura. Seu primeiro contato com uma atividade dessa natureza aconteceu em decorrência do ingresso no curso de especialização ofertado pela Universidade de Pernambuco (UPE), no *Campus* Garanhuns, distante 100km de sua cidade.

Segundo a docente, como resultado do ensino tradicional em sua graduação e da falta de familiaridade com a atividade investigativa e a escrita acadêmica, sentiu grandes dificuldades na pós-graduação, situação compartilhada com os colegas das diferentes regiões interioranas, também com experiências formativas similares. O susto e as dificuldades de um contato inicial tardio com a atividade de pesquisa são corriqueiramente partilhados nos diferentes espaços de formação continuada, como pudemos claramente perceber a partir da análise dos dois perfis até agora descritos. Com isso, a necessidade e, muitas vezes, a dependência de um orientador são potencializados pela falta de autonomia docente decorrente da inexistência de um conhecimento básico acerca da atividade investigativa.

A temática escolhida para pesquisa pela professora ST tratava da indisciplina em sala de aula. Como instrumento para coleta de dados foram

realizadas observações na turma de um professor conhecido seu, mas não de sua própria escola: “A turma era em Garanhuns, e da minha cidade só tinha eu. Então, como o trabalho era em grupo, era mais fácil eu ir pra lá”.

Sobre sua participação em eventos científicos, diz que nunca o fez, nem chegou a divulgar sua pesquisa fora do grupo da especialização, mas que acha importante essa participação: “É bom pra que a gente aprenda mais, veja novas experiências, faça trocas, embora a Escola de Referência não nos permita fazer cursos de aperfeiçoamento, de pós-graduação, de mestrado...”.

Revela, ainda, que possui uma enorme vontade de fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, mas que devido a inúmeros fatores, dentre eles seu ingresso na Escola de Referência não pode fazê-la:

Eu pretendo continuar minha formação, mas por iniciativa própria, não da Rede. Daqui a quatro anos eu me aposentarei, e eu quero ter um curso de mestrado, sempre foi meu sonho ter esse mestrado. Não tive até então por falta de oportunidade, agora por causa da Escola, mas, se for preciso sair da escola, farei isso. Eu quero ter meu mestrado. Quando a gente entra na Escola de Referência sabe que não pode fazer isso, já era uma condição imposta. Então, fica aquele desejo adormecido. Como estou perto de me aposentar, sinto que a hora está chegando.

Docente ST

A realidade da rede de ensino descrita pelos diferentes entrevistados, incluindo o Programa de Educação Integral, mostra-nos a incoerência existente entre o desejo por um professor qualificado, capaz de ministrar um ensino de referência, e o pouco espaço e investimento dedicado à sua formação, revelando a necessidade do abandono do ambiente de trabalho para que, individualmente, o docente possa dar continuidade a sua trajetória formativa. Esse tema será mais amplamente discutido em capítulo específico sobre o (não) lugar da pesquisa nas Escolas de Referência estudadas.

A docente ST trabalha também na Rede Municipal de Educação de seu município, tendo seus horários preenchidos até as vinte e duas horas, diariamente. Diz que, se realizar um balanço, torna-se financeira e profissionalmente mais vantajoso trabalhar 150 horas na escola da prefeitura, porque o salário proporcional é melhor, e que, por ser educadora de apoio nessa

instituição, encontra um maior espaço para realização de leituras e de diálogos com os professores:

Na Rede Municipal tenho mais liberdade de interação com os professores, pois compartilhamos atividades, trocamos o que achamos interessante. No estado, não. A gente só tem UM fórum, uma vez por ano, para trocar experiências. Como é que quer uma Escola de Referência se não tem um investimento e uma qualidade sempre? Antigamente a escola de referência era uma corrida ao ouro, hoje é mais difícil permanecer aqui porque a gente REALMENTE trabalha.

Docente ST

A entrevistada relembra, também, o tempo dos Centros Experimentais, incubador do Programa de Educação Integral:

Antes de sermos Escolas de Referência, éramos centros de experiência. Era melhor, tínhamos mais recursos, éramos somente 13 e tinha ajuda da iniciativa privada, então os recursos eram maiores. Agora está massificando e existem poucos recursos, então ficou tudo igual! Era melhor ter continuado Centro, para ver se dava certo e como dava certo, mas resolveram massificar logo e a cada ano cresce, mas sem mais investimento.

Docente ST

Essa mudança e a falta de investimentos podem ser verificadas, segundo a docente ST, pela própria situação do professor: “Antes, tínhamos mais formações, mais acompanhamento, hoje só temos o fórum, uma vez ao ano, e que vez ou outra dá algum problema. Não tem pra que esse nome de Escola de Referência! Se você quer excelência, tem que investir!”.

3.1.3. Docente da Região Metropolitana (RM): pesquisa como realidade transitória na prática do docente em atuação na educação básica

A docente RM, então com 35 anos de idade, trabalha na Rede Estadual de Ensino há 06 anos, e há 02 anos e meio no Programa de Educação Integral. Há cinco meses foi transferida para sua escola atual, localizada na capital pernambucana, onde leciona nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Graduada em Letras, no ano de 2000, pela Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (FFPNM) da Universidade de Pernambuco (UPE),

situada no *Campus* Mata Norte e distante 52km da capital pernambucana, a docente RM declarou não ter vivido experiências de pesquisa durante sua formação inicial. À época, segundo ela, nunca tomou conhecimento acerca de práticas de pesquisas que fossem desenvolvidas por estudantes em formação ou até mesmo por professores de sua universidade.

Sua primeira experiência com pesquisa aconteceu quando ainda não trabalhava como professora, em uma pós-graduação *lato sensu* oferecida pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, em Administração e Marketing. Apesar de se tratar de uma área de conhecimento diferente, a professora concluiu que essa primeira experiência foi positiva na aprendizagem de métodos e instrumentos de pesquisa, como questionários e análise de dados quantitativos, e contribuiu, também, para sua segunda especialização.

A Especialização em Língua Portuguesa e Produção de Texto e, portanto, sua segunda experiência com pesquisa, foi ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, entre os anos de 2009 e 2010. Por meio desse convênio, foram beneficiados professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino, que, segundo a entrevistada, tiveram oportunidade de voltar a estudar e desenvolver, ao final, uma pesquisa direcionada à realidade escolar, sob orientação de um dos professores do curso.

A docente RM diz ter sido mais fácil esse segundo contato com a atividade de pesquisa, devido à experiência adquirida em sua primeira especialização. No entanto, devido à pouca familiaridade de muitos de seus colegas no desenvolvimento de atividades investigativas, ST reconhece que, assim como constatado nos dois perfis até aqui apresentados, muitos professores encontravam-se perdidos e apreensivos na pós-graduação, como ela mesma se sentiu anteriormente, sempre dependente da presença do orientador:

Meus colegas comentavam comigo que a disciplina, sozinha, não era totalmente clara e que precisavam de mais encontros com os orientadores. Como eles não tinham experiências com pesquisa, foi muito difícil, então essa participação do orientador era ainda mais importante.

Docente RM

A temática de sua pesquisa nessa segunda pós-graduação *lato sensu* foi relacionada à leitura e à formação de leitores a partir de práticas de professores de português. Para tanto, a aplicação de questionários para tabulação das respostas e a observação de aulas foram seus principais instrumentos de coleta de dados. Ao ser questionada sobre a socialização dos resultados de sua pesquisa e das de seus colegas do curso, o acúmulo de trabalho e a despreocupação por parte da Rede acerca dessa devolutiva surgiram como justificativas para a ausência de divulgações:

Eu tive a informação de que iríamos divulgar os resultados, mas ninguém teve conhecimento disso depois. Os trabalhos ficaram perdidos. Meu orientador me convidou para a gente escrever um artigo para um livro que ele queria publicar com o pessoal da especialização. Ele me chamou pra isso, me deu algumas orientações, mas aí eu não cumpri. Foi falta até, eu acho, de uma determinação minha mesmo, porque eu não posso nem dizer de tempo, porque isso aí não pode nem ser usado como desculpa, mas a verdade é que muitas vezes o Programa de Educação Integral suga um pouco nesse aspecto...

Docente RM

3.1.4. Docente do Agreste (AG): pesquisa como veículo de autonomia e descoberta

A docente AG formou-se em Letras pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA) no ano de 2007. À época da entrevista, com 26 anos de idade, havia sido contratada pela Rede e trabalhava na mesma escola há 02 anos e meio, e há um ano e meio ingressara no Programa de Educação Integral. A instituição, situada na Região Agreste do Estado de Pernambuco, está localizada a uma distância de 80 km da capital.

A história de sua formação como professora apresenta inúmeros momentos dedicados à atividade investigativa. Desde a graduação, a docente AG relata o interesse na pesquisa como meio de descoberta e como instrumento de compreensão do ambiente escolar. Quando questionada sobre essa primeira experiência, ainda em sua formação inicial, a professora comenta: “Eu sempre gostei de desenvolver pesquisa, de me envolver com ela, apresentar trabalhos.

Desde a faculdade eu sempre gostei disso, (...) era iniciativa própria esse envolvimento.”

De acordo com a professora AG, a familiaridade com a pesquisa lhe ajudou no exercício de sua profissão e também na busca pela continuidade de sua formação, através dos cursos de especialização e de mestrado, porque ganhou experiência para continuar pesquisando, sem tantos receios e sem precisar de maiores direcionamentos.

Na especialização, o trabalho investigativo seguiu a mesma linha temática de sua pesquisa durante a graduação, envolvendo assuntos ligados ao Bullying e à violência escolar, mas, no mestrado, devido a seu interesse acerca dos processos de aquisição da linguagem, decorrente de sua experiência profissional no trabalho em creches, resolveu desenvolver seu estudo em Ciências da Linguagem, pela Universidade Católica de Pernambuco:

Era muito fascinante para mim ver a criança em processo de aquisição, (...) ver o jeito que elas olhavam, que pediam, que diziam as necessidades...e então eu fui fazer o mestrado porque já tinha esse interesse, de entender como os professores trabalhavam isso, porque às vezes deixavam um pouquinho de lado a questão da interação para trabalhar conteúdos curriculares, que não são tão básicos quanto a linguagem, que forma o sujeito.

Docente AG

Esse questionamento acerca da linguagem, nascido da própria prática, mostrou-se como impulsionador de sua pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, revelando certa maturidade investigativa por parte da professora AG, que identificou uma problemática e, a partir de sua inquietude, procurou na pesquisa um caminho para compreendê-la. Segundo Beillerot (2001), a formação para a pesquisa contribui para a formação de jovens professores, no sentido de torná-los mais conscientes de sua subjetividade em ação, apontando caminhos, de acordo com as situações com as quais eles se defrontam, “até elaborarem um ponto de vista suficientemente distanciado para constituírem objetos de pesquisa” (p. 90), como demonstrado por essa docente.

A pesquisa sobre o espaço destinado à linguagem nas creches e a concepção de linguagem dos professores da educação infantil foi realizada a partir

da observação do trabalho docente. Segundo a entrevistada, sua familiaridade com a atividade investigativa, decorrente das experiências anteriores na graduação e na especialização, ofereceu-lhe conhecimentos que lhe permitiram cursar o mestrado com mais consciência e autonomia. No entanto, considerou fundamental a presença de sua orientadora:

Foi muito importante. Eu acho que deu certo porque não era somente eu querendo, ela também queria muito aquele trabalho. (...) Eu acredito que, se não tivesse comigo uma orientação igual à que eu tive, o trabalho não teria tanta qualidade, não teria um norte. Eu acho que o orientador, no meu caso, ajudou muito na questão da autoestima, porque às vezes eu queria desistir por conta dos meus horários de trabalho que não batiam, da distância. Sem minha orientadora, eu não teria conseguido. Mesmo com a experiência da pesquisa, foi uma parceria interessante.

Docente AG

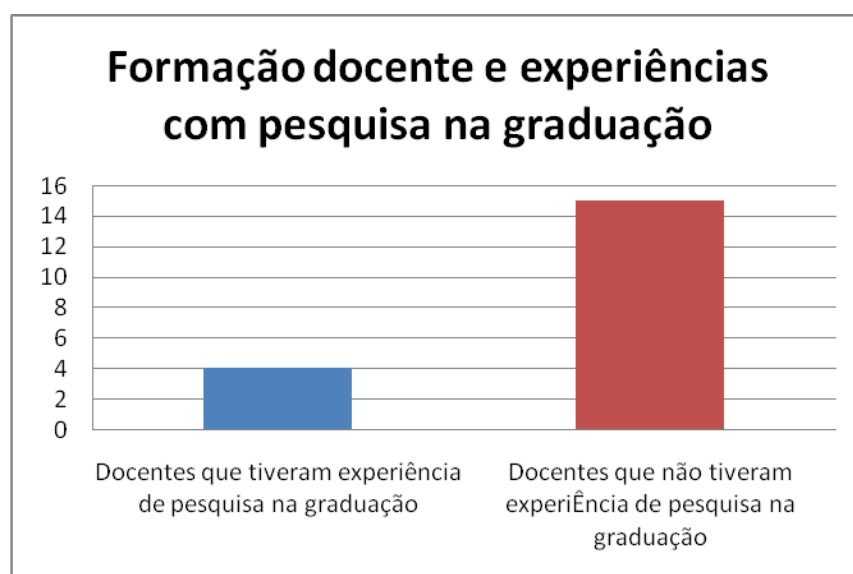
É possível perceber que, além da função comum ao orientador de pesquisa, a orientadora citada pela professora AG contribuiu de forma decisiva para a continuidade do estudo, visto que incentivou sua permanência no curso, mesmo diante das dificuldades enfrentadas devido aos horários do trabalho e à distância entre a instituição promotora do mestrado e sua moradia, cerca de 80km.

A docente AG disse, ainda, que seu estudo foi socializado com os próprios professores da educação infantil que participaram como sujeitos de pesquisa, e que essa devolutiva foi bastante produtiva para ela, como pesquisadora, e para os docentes observados, pois despertou neles o interesse por novas teorias e uma troca de saberes que ajudou na formação de ambas as partes envolvidas. Revelou, no entanto, ter dificuldades para se apresentar em eventos científicos, pois trabalha de segunda a sábado, e que nunca socializou os resultados na Rede de Ensino em que trabalha, mas que a atual gestora de sua escola, por iniciativa própria, pretende reunir os professores em grupos para palestras e para trocas de saberes produzidos por eles, através da apresentação de trabalhos.

3.2. Trajetórias docentes: formação e experiências de pesquisa dos professores de Português das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco

Os resultados do presente estudo, desde a análise dos questionários, revelaram um hiato preocupante entre o professor da educação básica e a atividade investigativa. As falas dos sujeitos de pesquisa evidenciaram, com frequência, experiências pautadas em uma tradição formativa mecanicista, baseada no distanciamento entre a formação, o trabalho docente e as atividades de produção do conhecimento.

GRÁFICO 7 – Formação docente e experiências com pesquisa na graduação



As análises obtidas através da aplicação do questionário, conforme apresentado na descrição gráfica acima, demonstram que 79% dos docentes não vivenciaram, durante a graduação, nenhuma atividade investigativa. Outro dado inicial relevante obtido na análise desse instrumento diz respeito à ausência da prática de pesquisa nas instituições formadoras. Do total de docentes participantes deste estudo, 58% desconheciam o desenvolvimento de atividades dessa natureza na instituição responsável por sua formação inicial.

Sobre essa temática, concordamos com Diniz-Pereira (2011) quando este afirma que

quem forma o professor – tanto a instituição quanto as pessoas – precisa estar diretamente envolvido com a atividade de pesquisa. Os formadores precisam ser, também, pesquisadores, para

poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 119).

Nas entrevistas, esse cenário de distanciamento entre graduação e pesquisa repetiu-se a cada encontro com os docentes. A docente RM, apesar de graduada em uma universidade, no ano de 2000, conforme descrito brevemente em seu perfil, declarou sobre o assunto:

Era uma questão de falta de prática da universidade mesmo, do olhar diferente da universidade na época de minha formação. Não foi esse olhar da pesquisa. Não é que não fosse importante, é que não tinha esse caminho... Até as monografias eram olhadas de forma diferente, não eram levadas a sério. Você concluía e poucas vezes a monografia era pedida.

Docente RM

Em concordância com a fala acima, a análise dos questionários revelou que a imensa maioria entre os 21% dos docentes que afirmaram ter vivenciado experiências investigativas durante a licenciatura destacou que tais pesquisas estavam submetidas apenas à produção de trabalho de conclusão de curso. A experiência investigativa nesse caso, condicionada unicamente ao trabalho final de curso, pode comprometer sua qualidade de formação para pesquisa, conforme conclusão da própria entrevistada, ao dizer que essa atividade “não era levada a sério”. Sobre a insuficiência desse instrumento como única experiência investigativa para professores em formação, Beillerot (2001) aponta a inexistência de uma regulamentação específica sobre as condições de sua produção, de sua socialização e de sua avaliação pelos pares como condições que podem comprometer seu caráter formativo para a pesquisa.

Em concordância com Lüdke (2001), que afirma ser inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador, mas também atribui à metodologia da pesquisa uma parte fundamental dessa formação, a realidade apresentada pela docente RM aponta a insegurança de muitos dos docentes participantes deste estudo ao relatarem a falta de preparação para a pesquisa em sua formação inicial. Metade dos professores que responderam ao questionário

não considera que sua formação, inicial e continuada, tenha oferecido os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de pesquisa em sua profissão. Vejamos o que dizem os sujeitos entrevistados sobre esse tema:

Eu posso dizer que eu terminei a faculdade em 1992 e a gente já está em 2012. Eu não vivenciei como eu gostaria de vivenciar. Talvez se eu tivesse sido aprofundada mesmo na pesquisa, fosse uma coisa assim...por que é uma coisa muito boa, não é?(...) Há 20 anos e até na época em que eu terminei a especialização a coisa não fluía como flui hoje.

Docente ZM

Na época nosso ensino era bem assim... catedrático, mesmo! Bem conteudista! Tanto é que quando nós fomos fazer a especialização, a gente não sabia realmente como pesquisar, a gente não sabia como fazer uma monografia, então isso nos causou muitos problemas, porque nós não vimos, não vivenciamos isso na graduação.

Docente ST

O tempo transcorrido desde a graduação apresenta-se, segundo a fala das docentes ZM e ST, a primeira também egressa de uma universidade, como fator determinante para a ausência de experiência com pesquisa em sua formação, visto que as duas docentes concluíram a licenciatura no início da década de 1990. Segundo Lüdke (2001), há tempos são publicadas obras específicas e vasta legislação sobre o tema, impulsionadas desde a obra de Stenhouse (1975) e intensificadas após as contribuições do trabalho de Schön (1983). No entanto, sabemos da resistência que, muitas vezes, acompanha o currículo e a tradição da formação de professores no Brasil, discussão anteriormente aprofundada em capítulo específico deste estudo.

Em contrapartida, a docente AG, formada em 2007, revela familiaridade com a atividade investigativa, adquirida desde sua formação inicial, revelando conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos desde esse primeiro momento formativo:

Eu gostei [da pesquisa desenvolvida na graduação], foi sobre Bullying. A pesquisa se desenvolveu em escolas públicas e tratava sobre a violência. Na época, o tema estava sendo bastante discutido, e estar ali, com os alunos, vivenciando o cotidiano, coletando dados, depois analisando foi bom porque dava para ter um perfil do problema real e desenvolver algum projeto para tentar saná-lo.

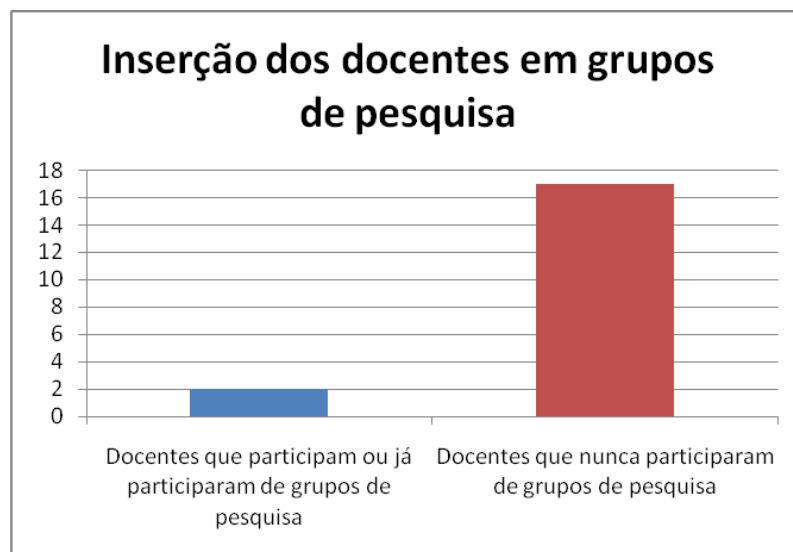
Docente AG

Como é possível observar no trecho acima, não só a temática abordada pela pesquisa mostrou-se relevante para a entrevistada, pois se situava em sua esfera de atuação, mas também a imersão em um campo de observação, a vivência do ambiente escolar, a coleta e a análise de dados na busca por caminhos de intervenção para o problema encontrado. Experiências formativas assim podem apontar, diacronicamente, uma mudança significativa no processo de formação docente, talvez revelando a aquisição de espaço, nas instâncias formativas, do “movimento da pesquisa do professor” (*teacher research movement*, Cochran-Smith e Lytle, 1999; Anderson e Herr, 1999).

Apesar da docente AG ter vivenciado experiências de pesquisa em sua graduação, realizada em faculdade privada, essa realidade não é comum se voltarmos à análise dos questionários respondidos por outros docentes formados em instituições dessa natureza. A inexistência ou o pouco espaço destinado à pesquisa foram cenários recorrentes nas respostas, conforme apontam os gráficos no início deste capítulo, revelando a pouca importância atribuída ao tema na construção dos currículos formativos e nas instâncias formadoras desses docentes em atuação na educação básica.

Além dessa relevante e preocupante constatação, podemos novamente dialogar com a pesquisa realizada por Lüdke (2001) com professores da educação básica em atuação no Estado do Rio de Janeiro, aproximando nossas conclusões ao identificarmos, também em Pernambuco, em suas diferentes regiões, o baixo índice de acesso a grupos de pesquisa por parte da maioria dos estudantes de licenciatura e professores em atuação:

GRÁFICO 8 – Inserção dos docentes em grupos de pesquisa



Apesar dos dados revelarem diferentes instituições como responsáveis pela formação do professor em atuação nas Escolas de Referência de Pernambuco, 37% dos docentes participantes da pesquisa, incluindo dois dos docentes entrevistados, foram formados em universidades, nas quais o tripé ensino-pesquisa-extensão, desde marcos como a Reforma Universitária de 1968, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), passou a ser o ideal orientador de suas atividades.

Os resultados de estudos como o de Pires (2009), ao analisar a formação inicial do professor pesquisador através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), revelam que, apesar da existência desses marcos legais, as pesquisas que de fato são desenvolvidas nessas instituições estão, em sua maioria, ligadas a agências de fomento e a incentivos externos, por meio da criação de programas específicos para esse fim. Apenas assim, diz a autora, é possível oferecer, no contexto atual, “alguma condição material aos alunos/bolsistas que, orientados por professores/pesquisadores, conseguem realizar pesquisa” (p.492), apontando outro relevante fator para o envolvimento, ou não, de licenciandos em atividades investigativas.

Em consonância com os resultados obtidos no estudo de Pires, acima

citado, os docentes participantes deste estudo que afirmaram vivenciar na graduação experiências de pesquisa eram estudantes diurnos dessas instituições, que revelaram ter participado da pesquisa apenas por terem condições de se manterem na universidade, “conciliando trabalho/pesquisa e estudo, possibilitando a dedicação à vida acadêmica e ao seu futuro ingresso no mestrado” (p.502).

A docente RM, ao tentar justificar a falta de experiência com a pesquisa na graduação, mesmo tendo realizado sua formação inicial em uma universidade, apontou a distância da mesma em relação à capital e à moradia da maioria dos estudantes e professores, bem como o turno noturno como possíveis hipóteses para justificar a ausência do envolvimento desses sujeitos no desenvolvimento de projetos de pesquisa:

Havia a questão do tempo, que eu acho que atrapalhava um pouco, e até o próprio deslocamento, à noite. Às vezes, nossos colegas moravam em outras cidades, eu acredito que podem ter sido fatores que inviabilizaram alguns processos de pesquisa, mesmo sendo universidade.

Docente RM

A docente AG, ao refletir sobre as possíveis razões para o baixo índice de envolvimento de estudantes em atividades dessa natureza, confirma a necessidades de oferecer condições aos futuros docentes em formação:

Poucos alunos participavam de pesquisa na graduação, até porque a maioria dos alunos já trabalhava, já ensinava, e o cotidiano do professor... a gente não tem tempo, espaço, para incluir isso, também não era obrigatório, não tava no currículo. (...) Eu sempre gostei de desenvolver pesquisa, de me envolver com pesquisa, apresentar trabalhos. Na faculdade eu sempre gostei disso, de desenvolver projetos...eu não trabalhava, então tinha muito tempo disponível, gostava de me envolver. Era iniciativa própria minha me envolver.

Docente AG

Acerca das questões apontadas pelas docentes RM e AG, Lüdke (2001) destaca a ausência de disciplinas de metodologia da pesquisa, a impossibilidade ou dificuldade de participar de programas de iniciação científica e a falta de um olhar mais direcionado à melhoria das condições para estudantes noturnos e

pobres como algumas falhas que há muito comprometem a formação para pesquisa dos futuros docentes.

A preocupação com a formação do professor para o mercado de trabalho, aliada à falta de condições estruturais e financeiras das instituições de formação inicial, pode comprometer a formação de um profissional reflexivo, capaz de entender as práticas e os instrumentos de investigação. Essa realidade, de desconhecimento frente às instâncias ligadas à produção do conhecimento, muitas vezes, pode contribuir para que o docente assuma uma postura unicamente reprodutora em sala de aula. O reducionismo subjacente a essa concepção de formação docente, presente, muitas vezes, desde o currículo dos cursos de graduação, alija o trabalho do professor do princípio ativo fundamental de sua força produtiva, o saber, o conhecimento, o pensamento, a consciência.

Para Tardif (2002), essa divisão entre grupos produtores e transmissores de conhecimentos tem início desde a formação inicial. Assim, os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada entre os diferentes grupos que atuam no campo dos saberes. Para o autor,

a relação que os docente 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. (TARDIF, 2002, p. 40)

A experiência com a pesquisa da maioria dos docentes que responderam ao questionário e à entrevista teve início a partir da formação continuada, especificamente a partir do ingresso em cursos de pós-graduação. As docentes RM, ZM e ST estão inseridas nesse grupo. Vejamos dois desses relatos:

Como eu não tinha experiência com pesquisa na minha formação, da graduação, me senti muito sozinha, precisava de muita orientação para conseguir desenvolver a pesquisa. (...) Nós tivemos algumas disciplinas que encaminhavam um pouquinho, mas que não eram totalmente claras, mas eu tive um orientador muito bom.

Docente RM

Foi ela [a professora da disciplina de metodologia] que nos abriu os olhos! No primeiro dia de aula, na verdade, a gente chegou em casa todo mundo pensando que ia desistir do curso, porque a gente nunca tinha vivenciado isso, né? Ela veio com aquelas ideias novas, com aquela coisa de metodologia, de pesquisa, e a gente nunca tinha visto aquilo, então dificultou. Era como se ela tivesse arrancando o calçamento do chão. Ela dizia: 'Era pra vocês terem visto isso na graduação!', e a gente respondia: 'É, mas a gente não viu!'. Então ela teve que 'baixar a bola' e começar do início!

Docente ST

A presença e a importância de uma disciplina de metodologia, ofertada no início do curso de especialização, apareceu em destaque nas duas falas acima. Podemos perceber, no entanto, de acordo com as falas das docentes RM e ST, que mesmo contribuindo pontualmente para apresentar a pesquisa ao professor em atuação na educação básica, essa intervenção curricular, isoladamente, não deu conta de sanar o hiato criado pelo distanciamento da formação docente tradicional da perspectiva de uma formação pela e para a pesquisa.

Segundo Pires (2009), as condições históricas de desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, de forma mais sistemática, ligam-se aos programas de pós-graduação das universidades e às suas fontes de fomento. São, portanto, aos cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* a que são atribuídas as responsabilidades de formar e de cobrar atividades de pesquisa aos docentes em atuação na educação básica e, da mesma forma preocupante, nosso estudo aponta ainda que, na rede de ensino analisada, em sua maioria, o acesso a esses espaços está intimamente relacionado a uma vontade individual do professor, fruto de um investimento e de um esforço particulares, sem apoio ou incentivo da rede em que está inserido, conforme veremos em capítulo específico sobre o (não)lugar da pesquisa nas escolas de referência da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Concordamos com Pires (2009) quando esta conclui que o fato de o esforço para qualificação ser de responsabilidade do próprio docente é desastroso para a formação do professor pesquisador, realidade ainda mais preocupante quando sabemos, por meio da afirmação dos professores participantes de nosso estudo, que a realização dos cursos de pós-graduação esteve vinculada à necessidade de continuar trabalhando, o que acarretou o acúmulo de atividades enquanto

buscavam qualificação profissional.

Sobre essa realidade, Pires (idem) afirma ainda que, nessas condições,

o professor tem um menor tempo de dedicação aos estudos e uma baixa qualidade de vida, com reflexos em sua saúde, física e mental, o que se reverte na realização de seu trabalho, sob precárias condições. Acreditamos que assim estamos caminhando para tipos de formação pós-graduada e científica do tipo 'bancária', isto é, sem reflexão, sem meditação sobre o objeto de estudo, sem utilização de uma lógica científica (seja formal ou dialética), sem formação filosófica e sociológica, enfim, uma realização pontual e fragmentada da formação acadêmico-científico (PIRES, 2009, p.507).

Os depoimentos de nossas entrevistadas corroboram essa afirmação, conforme apontaram os perfis e as trajetórias formativas descritas anteriormente. Vale destacar e lembrar, especialmente, dos esforços realizados pelas docentes distantes geograficamente dos locais de formação, conforme depoimentos das docentes AG, que viajava à capital para cursar o mestrado, e ST, que se deslocava até outra cidade para o curso de especialização:

Eu acho que deu certo porque não era somente eu querendo, a minha orientadora também queria muito aquele trabalho. Era muito difícil de conciliar e desenvolver, mas foi muito bom (...). Eu acho que o orientador, no meu caso, serviu para direcionar; a questão da auto-estima, ajudou muito, porque às vezes eu queria desistir por conta dos meus horários de trabalho que não batiam, da distância (...).

Docente AG

Na época [do curso de especialização] eu estava começando na rede estadual, foi em 1995 (...). Eu já era professora, mas não era da rede. Na época, eu não podia nem fazer, porque eu estava em estágio probatório, então eu não podia nem realizar, né? A turma era em Garanhuns, e de Arcoverde só tinha eu.

Docente ST

Os inúmeros fatores que dificultam a concretização da formação continuada foram reclamações frequentes nas falas das docentes entrevistadas, e serão mais especificamente abordados em capítulo específico, já referenciado anteriormente, acerca das condições para o desenvolvimento da pesquisa docente no *locus* estudado. No entanto, podemos, desde já, atentar para as dificuldades de suas

trajetórias formativas, muitas vezes comuns à maioria dos professores em sala de aula em todo o país, os quais precisam enfrentar, dentre outras barreiras, dificuldades geográficas, problemas de remuneração, de falta de apoio e pouco tempo para investir em sua qualificação profissional.

Diniz-Pereira (2011), ao defender um modelo formativo adequado às exigências profissionais nos dias de hoje, cita os americanos Cochran-Smith e Lytle:

O que se quer tanto nos programas de formação inicial quanto nos “em serviço” são processos que estimulem professores e formadores de professores a construírem suas próprias questões e então comecem a desenvolver ações que são válidas em seu contexto local e nas comunidades. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 63).

A tendência imediatista das formações, como apontada anteriormente por Pires (2009) e relatada por muitos docentes participantes desta pesquisa, motivada, entre outros aspectos, pela sobrecarga de trabalho e demais dificuldades de várias naturezas, enfrentadas pelos professores para dar continuidade a seus estudos, têm se mostrado contrárias a esse ideal reflexivo, situado e crítico de formação, amplamente defendido na literatura especializada e pelos teóricos norteadores deste estudo como mecanismo importante na busca pela garantia da autonomia docente e pela construção da identidade do professor como produtor de conhecimento.

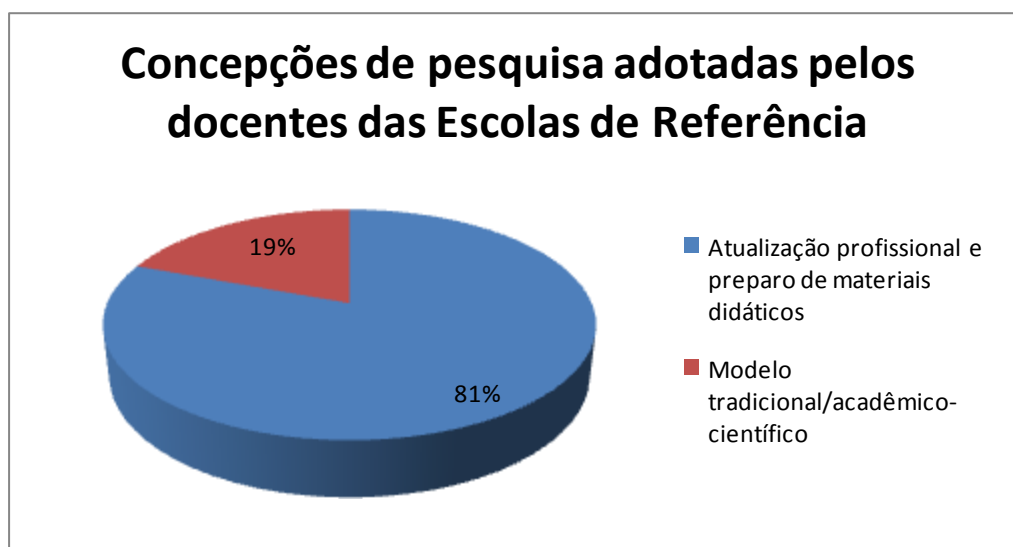
3.3. As concepções de pesquisa dos professores de português em atuação nas Escolas de Referência em Ensino Médio

Segundo Lüdke (2009), em obra que socializa os resultados obtidos a partir da análise dos pareceres de 12 juízes ligados à área de formação de professores acerca de trabalhos de pesquisa apresentados por docentes da educação básica, há grande ambivalência nas estratégias e nos critérios para definição do que pode ou não ser considerado pesquisa nas atividades desenvolvidas por esses docentes. Para a autora, o próprio conceito de pesquisa “continua a aparecer como insuficiente para abarcar novos sentidos que reconhecemos como legítimos”

(p.105), o que, segundo ela, pode ser reflexo da atualidade do tema frente às (re)definições e à (re)construção da importância do já mencionado “movimento da pesquisa do professor” (*teacher research movement*, Cochran-Smith e Lytle, 1999; Anderson e Herr, 1999).

As concepções de pesquisa apresentadas pelos docentes participantes de nosso estudo estiveram bastante relacionadas às suas trajetórias formativas, revelando certa dualidade entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa necessária ao professor em atuação na educação básica. Os dados revelados na aplicação do questionário, representados por meio do gráfico abaixo, repetiram-se na fala dos professores entrevistados, o que nos permitirá discuti-los mais amplamente a partir do material coletado em entrevista.

GRÁFICO 9 – Concepções de pesquisa adotadas pelos docentes das Escolas de Referência



Em capítulo anterior, que compõe a fundamentação teórica deste estudo, apresentamos alguns caminhos que serviriam de base para construção da concepção de pesquisa aqui adotada como referência, bem como destacamos a incompletude existente nos critérios que tentam definir ou tipificar as pesquisas desenvolvidas pelos docentes no nível da educação básica. Assim, o *continuum* estabelecido por Beillerot (2001) serviu para nortear as análises quanto às

experiências e às produções investigativas dos sujeitos entrevistados.

Considerando os três critérios básicos para identificação de uma pesquisa, elencados por Beillerot (idem) e já apresentados em momento anterior deste estudo (a saber: produção de conhecimentos novos; produção rigorosa de encaminhamento e uma comunicação de resultados), apesar de percorrermos diferentes Escolas de Referência, situadas nas quatro mesorregiões do Estado, não encontramos professores que, em atuação nessas escolas, desenvolvam atividades investigativas com base nesses critérios, realidade que será amplamente discutida mais adiante, em capítulo específico.

Destarte, conforme explicitado na metodologia, foram selecionados para entrevista aqueles docentes que possuíam experiência com atividades dessa natureza ao longo de sua formação, para, a partir de seus relatos, buscarmos, não classificar, mas compreender e comparar as concepções subjacentes a suas relações com a pesquisa. Analisemos o que diz a docente ZM quando perguntada sobre o que é pesquisa:

É...A pesquisa...como eu poderia dizer? É uma coisa tão boa, não é? Mas, assim, a gente que trabalha em Escola Integral tem tão pouco tempo e, na realidade, eu posso dizer que eu terminei a faculdade em 1992, há 20 anos, e essa prática de pesquisa eu não vivenciei assim com tanta intensidade como eu gostaria de desenvolver. Talvez se tivesse sido aprofundada mesmo na pesquisa, fosse uma coisa assim... Porque é uma coisa muito boa, não é? Enriquece... É algo enriquecedor, não é? Que até, assim, estimula a gente a crescer mais, quando a gente é incentivada para isso aí. Mas na época em que eu terminei a especialização, em 1997, a coisa não fluía, como flui hoje. (...) Eu fiz pesquisa de campo na minha monografia, com observação em uma sala de aula, e depois apresentei meu trabalho em um evento.

Docente ZM

Para a docente ZM, o desenvolvimento de uma pesquisa está estritamente ligado à sua participação em cursos, seja de formação inicial ou continuada. As leituras anteriores, próprias de seu perfil e de sua trajetória formativa, contribuem para compreendermos a fragilidade de sua formação e de suas experiências investigativas, o que pode justificar, também, as dificuldades e lacunas reveladas na conceituação dessa atividade, relacionadas, talvez, a uma forma intuitiva de compreendê-la. Percebem-se, no entanto, afirmações de cunho metodológico,

bem como a presença da socialização dos resultados obtidos, correspondendo a alguns dos critérios fundamentais definidos por Beillerot (2001), e, ainda, o cuidado em demonstrar entendimento quanto à contribuição da pesquisa no crescimento e no estímulo ao trabalho docente.

Ainda à luz desse autor, acreditamos ser pertinente a distinção proposta quanto às situações de *estar em pesquisa*, *fazer pesquisa* e *ser pesquisador*. Para Beillerot (2001), o fato de participar de uma investigação e, portanto, *estar em pesquisa*, quadro revelado na fala da docente ZM, é distinto se comparado à expressão *fazer pesquisa*, tendo em vista que esta indica maior responsabilidade em relação a essa atividade, que, com certa regularidade e autonomia, pode resultar no *status* de *pesquisador*, reconhecido, inclusive, no interior da academia.

Vejamos o que diz a docente ST, quando questionada sobre sua concepção de pesquisa:

Para mim, pesquisar é você inovar, você se reciclar, procurar buscar coisas novas. Eu resumo a pesquisa nisso, numa busca de novidades para o trabalho do professor.

Docente ST

A concepção de pesquisa apresentada pela docente ST, assim como para mais de 80% dos professores que responderam ao questionário, está atrelada ao conceito de atualização e enriquecimento profissional, objetivando a conquista e a elaboração de novos materiais e recursos didáticos. Essa procura de subsídios para melhorar a prática pedagógica é, segundo Lüdke (2001), um modelo de pesquisa bastante presente entre os docentes em atuação na educação básica. Cunha e Prado (2007) destacam, ainda, que as pesquisas desses docentes estariam mais voltadas a aspectos “de cunho prático e caráter urgente, ligados ao dia a dia da escola” (p. 276).

Apesar da experiência com pesquisa na especialização, que obedeceu à maioria dos critérios já elencados anteriormente, a concepção de pesquisa hoje, para a docente ST, configura-se mais próxima a seu campo de atuação. Dessa forma, relata experiências de pesquisas e leituras para produção de aulas mais acessíveis e com certo ineditismo aos estudantes.

Em contrapartida, para a docente RM, que teve experiências com pesquisa científica em suas duas especializações, assim como para 19% dos professores que responderam ao questionário, a concepção acerca dessa atividade aproxima-se do modelo acadêmico tradicional. Vejamos a definição que apresenta:

Pesquisa é uma espécie de investigação em que você vai colher informações. Geralmente existe um campo que você toma como referencial para você iniciar e para levantar dados que são importantes para que você possa constatar ou não coisas que você já desconfiava. Geralmente você tem uma hipótese e essa hipótese pode ser comprovada ou pode ser derrubada, então é uma descoberta: a gente eleger um campo pra que possa pesquisar e levantar dados. Pesquisa pra mim, então, é essa atitude de observação, seguida de busca de levantamento de dados pra serem analisados.

Docente RM

A menção à elaboração de hipóteses de trabalho, ao levantamento de dados e à busca por referenciais revela o conhecimento da sistematização e do rigor metodológico próprios de quem vivenciou práticas investigativas no interior da academia. Lüdke (2001) ratifica esse posicionamento, ao comentar que a referência do modelo acadêmico-científico faz com que os docentes apontem a pesquisa como objeto de investigação, interpretação e compreensão de base científica.

Próxima a essa concepção está a docente AG, que considera a pesquisa “uma busca do conhecimento”.

Pesquisa para mim... Assim, eu sempre gostei de estudar, eu prefiro até estar estudando que estar na escola. Pesquisar para mim, então, é buscar conhecimento. (...) Vivenciar o cotidiano, coletar dados, depois analisar... É bom para ter um perfil do problema, depois desenvolver algum projeto para tentar sanar aquele problema (...).

Docente AG

Essa concepção de pesquisa partilhada entre as docentes RM e AG, ligada ao modelo acadêmico-científico, pode ter surgido em decorrência das significativas experiências com atividades dessa natureza em suas formações, como vimos no capítulo anterior. No entanto, merece destaque a fala da docente AG no que diz respeito à dualidade existente entre a vontade e o interesse na

realização de pesquisa e a separação decorrente do trabalho em sala de aula. Sobre as possibilidades e dificuldades de unir essas duas práticas, trataremos mais amplamente no próximo capítulo, acerca do (não)lugar da pesquisa nas Escolas de Referência.

Giroux (1997) defende que o professor, como intelectual transformador, deve propor questões relacionadas ao objeto que ensina e à forma de fazê-lo, alimentando sua pesquisa e transformando sua prática. Dessa forma, independentemente do modelo e da concepção de pesquisa adotados, faz-se necessário o objetivo de reflexão e de transformação da situação e do trabalho docente, buscando caminhos para sua formação e atuação profissional, conforme veremos no capítulo em que discutiremos as contribuições da pesquisa para os docentes entrevistados.

3.4. O (não) lugar da pesquisa nas Escolas de Referência de Pernambuco e a construção da identidade docente como professor pesquisador

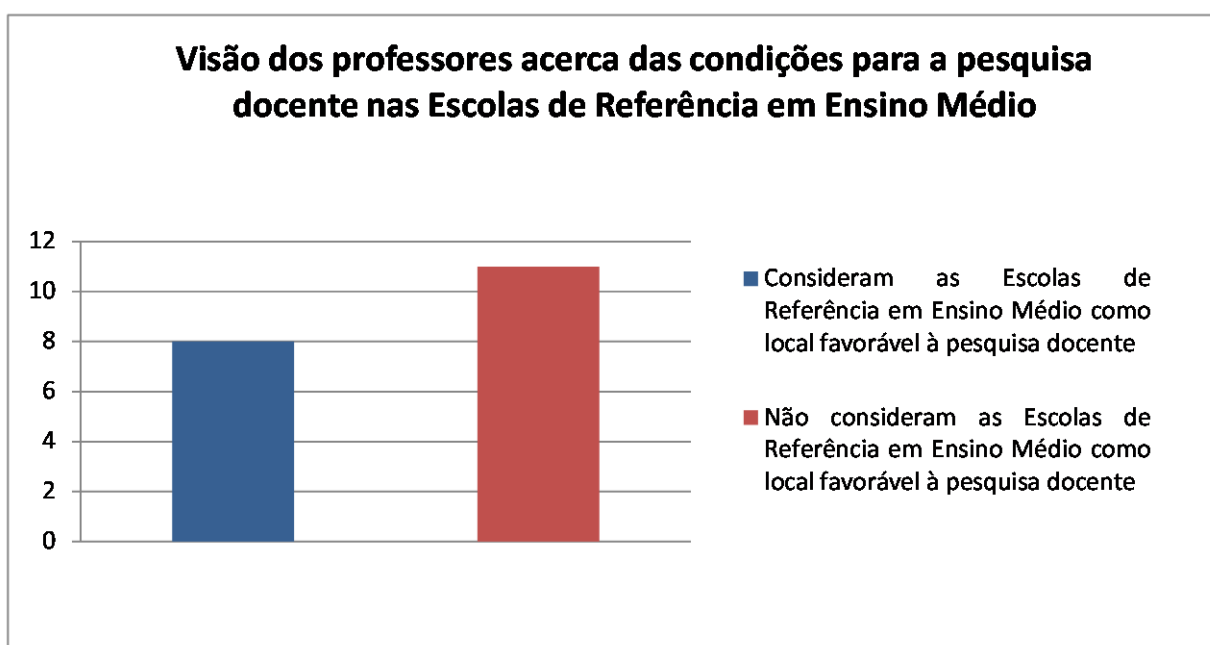
As constantes afirmações acerca da necessidade de se incentivar e de se garantir o espaço destinado à pesquisa na atuação docente parecem, na prática, não ter alcançado amplamente o contexto dos professores da educação básica. Essa realidade é evidenciada não só pela deficiência formativa, seja inicial ou continuada, conforme apresentado em momento anterior deste estudo, mas também pelas condições desfavoráveis para o exercício efetivo da profissão, incluindo suas funções indissociáveis de ensino e pesquisa.

Segundo Diniz-Pereira (2011), torna-se essencial enfatizar que é impossível falar sobre a pesquisa dos educadores sem discutir as condições de trabalho dos professores e a qualificação profissional. Por isso, a “pesquisa dos educadores” pode tornar-se um movimento que também luta por melhorias nas condições de trabalho e na qualificação profissional para os professores no mundo inteiro” (p. 29).

Apesar de as Escolas de Referência terem sido apontadas por 42% dos

docentes que responderam ao questionário como um local adequado ao desenvolvimento de atividades investigativas, devido aos recursos disponíveis e à dedicação integral, condições já apontadas como determinantes para justificativa da escolha desse campo de estudo na presente pesquisa, muitos ainda identificam melhorias necessárias, como formações mais direcionadas a essa prática, disponibilidade do tempo hábil ao desenvolvimento de trabalhos científicos no interior da carga horária e incentivo a essa atividade.

GRÁFICO 10 – Visão dos professores acerca das condições para a pesquisa docente nas EREM's



Como podemos concluir através do gráfico acima, a maioria dos docentes não considera o local de trabalho como favorável ao desenvolvimento da pesquisa docente. A justificativa para esse posicionamento baseia-se em múltiplos fatores, como aponta um docente de Sertânia, Município situado a 316 km da capital do Estado:

As Escolas de Referência deveriam ser locais adequados para o professor pesquisar, mas a extensa jornada em sala de aula, a sobrecarga de tarefas de ordem burocrática e o autoritarismo presente não estimulam o trabalho de pesquisa. Falta apoio material e institucional para que a pesquisa floresça como instrumento importante do conhecimento científico e cultural dos professores.

Docente de Sertânia, em resposta ao questionário

A cultura escolar, como vimos em capítulo específico sobre a história da formação docente, sempre esteve mais fortemente direcionada ao ensino, sobrando pouco ou quase nenhum espaço para atividades de outra natureza. Apesar de algumas transformações no âmbito do ensino superior em universidades, como a adoção do princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, por exemplo, o nível básico da educação brasileira ainda não conseguiu ofertar condições favoráveis à implantação da atividade investigativa e de sua produção como parte efetiva e fundamental ao currículo escolar e ao esforço docente, conforme revelam a fala do docente de Sertânia, ao mencionar a extensa jornada em sala de aula, e o estudo coordenado por Lüdke (2001), acerca das relações entre os professores da educação básica e a pesquisa.

As atividades de ordem burocrática também aparecem no discurso de outros sujeitos como cobranças que consomem a dedicação docente e prejudicam o desenvolvimento de outras atividades de naturezas pedagógica e formativa. Vejamos o que diz a professora RM sobre o uso do tempo em sua profissão:

No final de minha especialização, entrei no Programa de Educação Integral para dar aulas em uma escola 'atolada' de alunos, e com muitas turmas. A verdade é que a gente fica sufocada por tantas atribuições, que não são nem só as aulas, nem a quantidade de atividades que a gente faz com os alunos, mas as tabelas que a gente preenche, notas, faltas, competências, planejamento, replanejamento, anotações de projetos, registros de aula, ficha do aluno... No dia a dia, como a prioridade é sempre a aula, muitas vezes a gente acumula, e depois da caderneta a gente ainda transfere esses dados todos para um sistema de controle do governo, que é positivo, mas um trabalho a mais para o professor, que acaba um pouco sufocado.

Docente RM

Em outro momento da entrevista, essa mesma professora afirma que acredita ser possível o desenvolvimento de pesquisas dentro do ambiente escolar, na própria instituição ou com o grupo docente com o qual trabalha, relatando, inclusive, sua experiência da especialização como exemplo, quando investigou a escola em que trabalhava na época. No entanto, ressalta que é preciso um espaço que permita ações desse tipo:

Eu acho que é, sim, possível, e até mesmo positivo, o professor desenvolver pesquisas dentro de sua escola, só é preciso ter um ambiente favorável.

Docente RM

Diante das dificuldades já apontadas pela docente RM, é possível perceber que o interesse no trabalho de pesquisa existe, oriundo, como ela mesma concluiu, da experiência investigativa em sua formação continuada e da reconhecida importância que esta teve em sua formação, mas que o contexto profissional no qual se insere apresenta-se como um dificultador na realização dessa atividade.

Acreditamos ser pertinente novamente destacar que a escolha de nosso campo de pesquisa esteve atrelado a instituições em que, pelo menos em tese, seria possível a dedicação a experiências de pesquisa por parte dos professores, já que a seleção dos docentes para ingresso no Programa de Educação Integral é pautada em uma análise curricular, privilegiando aqueles pós-graduados, e, portanto, com alguma experiência de pesquisa, além do incentivo à permanência do docente no ambiente escolar através de uma carga horária que prevê atividades formativas e de preparo de aulas, além da remuneração diferenciada em relação àqueles da mesma rede não lotados em Escolas de Referência.

No entanto, conforme discutimos anteriormente, a formação desses docentes, mesmo inicial ou continuada, muitas vezes, não traz em si o preparo necessário ao pesquisador, tampouco a hipótese da Escola de Referência como espaço privilegiado para a pesquisa se confirma. Vejamos o que diz a docente ST sobre isso:

É uma propaganda enganosa dizer que a gente tem mais tempo. A gente só tem a mais é cobrança! É tudo pra ontem, e muito serviço burocrático. Tudo somos nós que fazemos. Lá na nossa escola só temos uma secretária e a diretora, elas sozinhas não dão conta de todo o universo de trabalho. A gente é que ajuda a fazer diário, boletim, coisas que fogem à nossa alçada.

Docente ST

Podemos perceber que a professora ST retoma o discurso corrente que acaba por atribuir certa normalidade ao desenvolvimento de trabalhos não pedagógicos por parte dos professores, e completa:

Planejamento, essas coisas assim, a gente faz em casa, em um horário extra da escola.

Docente ST

A falta de infraestrutura e de pessoal leva muitos docentes a assumirem funções diversas além das ações próprias de sala de aula, comprometendo, muitas vezes, seus horários de descanso e formação. Arroyo (1999) dialoga com essa esfera do dia a dia de uma escola, destacando a importância das circunstâncias no ambiente escolar, da cotidianidade em que se estabelecem as condições materiais e as relações sociais, moldam-se hábitos, concepções, valores e práticas de estudantes, gestores e docentes.

A professora ST, assim como a RM, também considera que a Escola de Referência poderia tornar-se um ambiente favorável à pesquisa por parte dos professores. Segundo ela, isso não acontece devido à falta de um ambiente organizado para tal:

Seria propício desenvolver pesquisa na Escola de Referência, porque nós temos recursos, nós temos o 'tempo', mas não temos a qualidade, porque faltam funcionários, há muita burocracia, essas coisas...

Docente ST

A questão do tempo aparece com frequência no discurso docente que busca explicar a ausência da prática de pesquisa no cotidiano escolar. Apesar do regime de 40 horas semanais e de apenas parte dessa carga horária ser destinada às aulas, muitos professores afirmam que são chamados com frequência a estarem em sala de aula mesmo fora de seu horário regular, conforme aponta a docente AG, quando perguntada sobre a possibilidade de desenvolver pesquisa na Escola de Referência em que trabalha:

A escola em que eu ensino é integral, mas a carga horária do professor é muito apertada. Eu dou 32 aulas, e é comum a gente cobrir aulas quando professores adoecem ou em outra situação. Geralmente o horário fica cheio, com muita aula, a grade curricular é extensa: a gente usa as orientações técnicas metodológicas do Estado, o referencial do integral, que são conteúdos diferentes, e ainda por cima tem que atender o SAEPE, fora o vestibular, então é muito apertado. Eu já pensei em desenvolver pesquisas até com os próprios alunos. Temos um grupo de alunos-monitores que seria ideal, mas não temos condições.

Docente AG

Sobre essa problemática, a docente ZM, talvez pela pouca familiaridade com o tema ou pela incipiente participação em atividades investigativas, demonstra certo espanto com a perspectiva do desenvolvimento de pesquisa na educação básica, ou usando seu próprio ambiente de trabalho como objeto de estudo:

Eu mesma, desenvolver pesquisa?

Docente ZM

Mais adiante, esse primeiro sentimento transformou-se em possibilidade, chegando ela a vislumbrar condições para esse cenário:

Eu acredito que seja possível desenvolver pesquisa usando minha escola. Se eu fosse estimulada, se tivesse uma proposta para se fazer isso, se fosse uma coisa que valesse a pena, eu faria. Faria, sim.

Docente ZM

Segundo Lüdke (2001), a própria instituição escolar “pode estar presa a mecanismos externos e superiores que a tornam refém de um processo de implantação de medidas e valores decididos à sua revelia” (p. 31). Na fala dos docentes entrevistados, é possível perceber, muitas vezes, que é esse sentimento, de impossibilidade do efetivo desenvolvimento de práticas investigativas no interior do ambiente escolar, tendo em vista a falta de políticas direcionadas a sua implantação e a sua própria organização e funcionamento, que enrijece e dificulta as transformações no modo de atuação docente.

A docente AG, mesmo no interior dessa realidade, consegue vislumbrar caminhos para a concretização da pesquisa docente no interior das Escolas de Referência:

Se o professor tivesse um espaço na carga horária, ou uma carga horária reduzida, daria, sim, para desenvolver um trabalho de qualidade, porque a gente percebe um diferencial nos alunos que vão pra essas escolas, uma vontade de buscar o saber, de querer fazer grupos de estudo, mas às vezes a gente fica de mãos atadas, sem poder dar um apoio maior, pelo acúmulo de trabalho”.

Docente AG

Se as experiências com pesquisa dos professores em atuação nas Escolas de Referência, tanto em sua formação inicial quanto continuada, se deram, na maioria das vezes, de forma falha e heterogênea, conforme apontaram os dados das entrevistas e dos questionários analisados em capítulo anterior deste estudo, é necessário destacar que o tema também parece ser ignorado pela rede de ensino em que essas escolas estão inseridas.

Como vimos, a hipótese de que as Escolas de Referência seriam um local adequado ao desenvolvimento de atividades investigativas por parte dos professores não se confirma, tendo em vista as inúmeras dificuldades encontradas e as escassas e precárias condições de trabalho e de tempo apontadas por parte de seus docentes. Outro dado também relevante, que ratifica essa afirmação, repousa no fato de que, mesmo muitos docentes já possuindo pós-graduação *lato sensu* desde seu ingresso no Programa de Educação Integral, não há, na rede de ensino, nenhum programa ou nenhuma política de apoio à continuidade dessa formação, segundo os próprios professores. Vejamos o que dizem os docentes entrevistados sobre o assunto:

Você teve algum auxílio ou incentivo para desenvolver alguma pesquisa ao longo de sua atuação na rede em que trabalha?

Minha especialização foi iniciativa minha mesmo, ainda antes de ingressar na Escola de Referência. O único incentivo foi a redução de carga horária mesmo, uns dois dias livres, por conta da especialização.

E, atualmente, há algum incentivo para que você desenvolva pesquisa, ou ingresse em um curso como o Mestrado?

Não, sinto falta. Acontece assim: se for o caso de fazer um mestrado, tem que ser em dias úteis, então a gente já não tem liberação. E se realmente resolver fazer, a gente já perde.

Docente ZM

Você recebeu algum incentivo para desenvolver pesquisa por parte de sua rede de ensino?

Não. Na época em que fiz minha especialização estava começando na rede estadual, foi em 1995. Eu já era professora, mas não era da rede. Na época, eu não podia nem fazer, porque eu estava em estágio probatório, então eu não podia nem realizar.

E, atualmente, há algum incentivo para o desenvolvimento de pesquisa por parte dos professores, ou para a continuidade da formação acadêmica, como um mestrado?

Nós não temos auxílio nenhum, aliás, nós não podemos, porque pra você fazer esse tipo de estudo, você tem que sair do programa. Então é uma coisa que eu, particularmente, eu acho falta. Se a gente está numa escola de REFERÊNCIA, então, nada mais justo, que você investisse no professor, que o professor fosse procurar algo mais, e não ficar naquilo que você está. Então, é uma coisa que eu acho falta na Escola de Referência é o professor ter que sair do programa se quiser fazer um curso de mestrado, né?

Na realidade, não tem investimento como deveria, porque se a gente é de Referência, então a própria escola deveria investir para ter um professor REALMENTE qualificado. Eu acho assim: eles querem um professor pronto, mas não existe professor pronto! Um curso de mestrado mesmo, infelizmente, ainda é muito difícil, e ainda mais quando você não tem condições! Uma amiga minha se afastou para fazer o mestrado, tem que sair do programa. Eu não fiz por causa disso, a gente perde financeiramente também, e arrimo de família... E minha mãe com 82 anos, como é que eu iria me afastar para fazer fora?

Docente ST

Você teve algum incentivo da Rede para desenvolver pesquisa, incluindo o mestrado?

No mestrado, eu estava dando aulas na Rede Estadual, foi muito difícil, porque eu não tive redução de carga horária, eu fiz porque EU QUIS FAZER. Eu não tive incentivo nenhum, nem da escola, nem governamental, nem salarial...não é atraente! Eu fiz porque era uma iniciativa minha, era uma coisa que eu queria fazer. Até para participar de evento científico mesmo, para divulgar a pesquisa, houve até sugestão do orientador, mas o tempo estava muito apertado, trabalho de segunda a sábado, então é muito apertado. Só a gestora atual da minha escola, que

é incentivadora, que dá muito apoio aos professores, ela incentiva muito. Ela quer reunir os professores pra darem palestras, até em outras escolas, aqueles que já têm algum trabalho pronto, mas uma iniciativa individual dela.

Docente AG

Você teve incentivo da Rede para desenvolver alguma pesquisa?

Tive antes de entrar na Escola de Referência, porque o curso de especialização foi gratuito, com uma parceira com a universidade, mas uma coisa que eu não vi como incentivo foi que a gente não teve nenhuma facilidade ou dispensa para estudar. A gente tem direito, eu dei entrada. Algumas pessoas na época, da minha turma, conseguiram, e outras não. Só pra ilustrar, porque eu achei engraçado, eu recebi o retorno este ano! Dei entrada em 2010 para gozar de licença de 50% para Especialização e eu recebi uma ligação em casa em meados de abril deste ano, 2012, me dizendo então que haviam recebido meu pedido e, como não havia mais a necessidade, iriam arquivá-lo. Eu não tive, assim como outros não tiveram, esse apoio.

E, atualmente, há algum incentivo para o desenvolvimento de pesquisa, em um mestrado, por exemplo?

Isso não acontece. Houve essa oportunidade, que muitos aproveitaram, da Especialização, mas seria muito interessante que houvesse um mestrado, ou incentivos de mais cursos, ou uma especialização em outra área... seria interessante investir na continuidade dessa formação, mas por que acontece de um professor na rede estadual não seguir por esse caminho? Até existe a dispensa, mas não nas Escolas de Referência, aqui a gente não pode pensar nisso! Então, se eu pensar em melhorar minha titulação, eu tenho que abrir mão, me afastar um tempo, porque eu não vou ter dispensa para ir assistir às aulas do mestrado. A gente tem que vir pronto, porque se houver redução de carga horária, fatalmente haverá redução de salário, que é a nossa gratificação, então isso não acontece.

O professor precisa, na verdade, se organizar financeiramente para tomar essa iniciativa e abrir mão da Escola de Referência para fazer essa escolha por sua formação. Quando houve esse período de incentivo no Estado foi bom, porque muita gente que estava há muito tempo sem estudar foi, e a gente via muitas pessoas terem experiências fantásticas. Então, se hoje houvesse algum incentivo pra você dar continuidade a isso, acredito que muitas pessoas aproveitariam, independente do reconhecimento financeiro, porque já não existe muito. No Estado, o percentual que você ganha com especialização, ou mestrado, ou até mesmo doutorado, é muito pequeno. Você vê na rede federal, como o IFPE ou outra instituição federal, o quanto é interessante e o quanto o incentivo é muito maior. Aqui na escola dois professores, de outra área, são mestrandos pela Universidade Rural e enquanto eles assistiram as aulas eles não receberam o valor total do salário, perderam a gratificação, e eles só conseguiram, isso só aconteceu, porque o pessoal da Universidade ficou em cima, discutiu com a Secretaria de Educação, porque não sendo essa presença da Universidade Rural aqui talvez não tivesse acontecido, certamente a gestora diria que eles teriam de fazer uma escolha. A presença da universidade na escola foi fundamental, isso é importante para a formação do professor como pesquisador.

Docente RM

Ora, se, como vimos ao longo desta pesquisa, a formação do professor pesquisador no Brasil está atrelada, historicamente, aos cursos de pós-graduação, *stricto e lato sensu* (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001; LÜDKE e CRUZ, 2005), e tal

perspectiva concretizou-se nas falas dos docentes participantes deste estudo ao retratarem suas trajetórias formativas, podemos perceber o conflitante hiato na construção dessa identidade entre os professores no interior dessas escolas, impossibilitados de dar continuidade a sua formação acadêmica e de ter novas experiências com a atividade investigativa.

O ideal de “professor pronto”, repetido no discurso dos docentes entrevistados ao se referirem ao perfil que a Escola de Referência anseia, e a dificuldade de obter liberação para cursos de pós-graduação, com risco, inclusive, de perda salarial ou de ter de escolher entre o Programa de Educação Integral e a continuidade de sua formação, evidenciam a problemática e contraditória situação vivenciada pelos docentes nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, que compartilham o desejo comum de continuar a formação, mas se encontram reféns de um sistema que, por meio de suas exigências ou omissões, desvaloriza o professor como produtor de conhecimento.

Para Cunha e Prado (2007), defender a ideia de que o professor pode reconhecer-se autor de uma pesquisa não é difícil se “o reconhecemos como profissional portador de conhecimentos e saberes construídos em múltiplas instâncias de formação e em várias experiências profissionais” (p. 281). Esse reconhecimento, ao se tornar efetivo no interior dos sistemas educacionais, desde a educação básica, possibilitará enxergar a pesquisa do docente como mecanismo concreto de construção de novas práticas, de afirmação da autonomia docente e de reconhecimento de que seu olhar investigativo, além de iluminar essas mesmas práticas, também questiona teorias e produz conhecimentos e saberes caros ao universo da escola e da academia (CUNHA e PRADO, 2007).

Tardif (2002) corrobora essa concepção ao afirmar que “lidar com condicionantes e situações é formador” (p. 49). Dessa forma, segundo o autor, na medida em que o docente desenvolve habilidades e saberes na concretude do cotidiano escolar, desenvolve uma competência técnica e pedagógica legitimada pelo trabalho cotidiano, mas que de modo algum pode contribuir para o entendimento da separação entre o grupo dos pesquisadores e dos educadores,

como vimos acontecer, muitas vezes, nas perspectivas adotadas em muitas instâncias formativas e nas Escolas de Referência pesquisadas.

No trecho anteriormente disponibilizado, coletado em entrevista, a docente ST, além de citar a perda financeira e a necessidade de se desligar do Programa de Educação Integral caso pusesse em prática seu projeto de formação acadêmica, destaca, também, as dificuldades que enfrentaria ao se afastar da família. Esse afastamento decorre do fato de ser moradora de uma região em que não há acesso a cursos de mestrado ou a universidades próximos. Já a fala da docente RM, por outro lado, discorre sobre a importância da presença da universidade em sua escola, inclusive na garantia de direitos formativos dos docentes, questões que trataremos mais adiante, ainda neste capítulo.

Uma reflexão mais aprofundada acerca dos resultados obtidos até o presente momento nos permite apontar lacunas que dificultam a construção de uma identidade de professor pesquisador, face à deficiência nos processos formativos, às condições de atuação e à multiplicidade de papéis desempenhados pelos docentes nessas Escolas de Referência.

Ao abordarmos o tema com os docentes, 40% deles responderam ao questionário afirmando que não se consideram professores pesquisadores. Essa falta de reconhecimento como pesquisador, na visão dos próprios docentes, justifica-se tendo em vista a deficiência na formação inicial e continuada, bem como as escassas condições de tempo e trabalho que dificultam a realização de atividades dessa natureza. Dentre os que se incluem no grupo dos professores pesquisadores, a justificativa de tal posicionamento repousa, muitas vezes, na concepção de pesquisa adotada, pois eles se baseiam na compreensão de busca pela atualização, nas leituras e no preparo das aulas. Vejamos o que disseram as docentes durante as entrevistas:

Você se considera uma professora pesquisadora?

Sim, gosto de inovar e me reciclar. Eu procuro sempre pesquisar, buscar coisas novas, métodos novos. Eu tive um aluno que veio de São Paulo e eu comecei dando aula e ele achava que em São Paulo era MAIS... E ele chegou p mim e disse: “professora, eu fui pesquisar na internet, e a senhora deu a aula certa... porque até os exemplos estavam iguais aos que eu vi na internet”. Eu achei esse momento interessante, porque eles acham assim, que porque nós somos do interior, não estudamos, que a qualidade é diferente... eu digo: “mas aí é que está, se eu fosse ensinar a vocês do jeitinho que eu aprendi, coitadinho de vocês”.

Docente ST

Percebemos, no trecho anterior, que a docente ST adota uma concepção de pesquisa relacionada à atualização de conteúdos e ao preparo das aulas, discussão já aprofundada em capítulo específico sobre as concepções de pesquisa dos docentes em atuação na educação básica. É interessante observar, ainda, o que a mesma afirma acerca do modo como aprendeu os conhecimentos que hoje ensina, ao se referir à perspectiva tradicional e conteudista de formação, privilegiando apenas a metalinguagem e a transmissão de categorias, baseadas principalmente em saberes disciplinares e curriculares (BRITO, 1997; SAVIANI, 2009; TARDIF, 2002).

Você se considera uma professora pesquisadora?

Sim, porque busco estudar, pesquisar e analisar dados (fora da escola, pois nela não temos tanto tempo para pesquisa). Acredito que seja pela atitude de busca. Eu não parei, eu terminei faz pouco tempo o curso, mas eu não pretendo parar. Eu gosto de ler, de estar sempre informada, independente de fatores externos, independente disso, eu gosto, e tento passar isso para meus alunos, através de leituras que eu passo, de questionamentos dessas leituras, mostrando a importância de ir na fonte, de ir pesquisar.

Docente AG

A docente AG destaca a vontade de pesquisar, refletida no esforço para garantir a continuidade de sua formação e na tentativa de transmitir isso aos seus estudantes. Podemos destacar, no entanto, o fato de a docente AG se sentir pesquisadora apenas fora do ambiente em que trabalha, tendo em vista as condições e dificuldades encontradas em seu contexto de atuação profissional. Segundo Lüdke (2001), essa realidade é comum a professores da educação básica interessados em pesquisa, que se mantêm ligados a programas de pós-graduação ou a centros de pesquisa, nos quais “encontram meios adequados para a realização do seu trabalho de pesquisa, de que não dispõem na escola de educação básica” (p. 77).

Você se considera uma professora pesquisadora?

Não sou uma professora pesquisadora como gostaria de ser, pois não tenho incentivo e nem tão pouco liberação para tal coisa. Mais uma vez, eu volto à questão do tempo, não é?! O tempo aqui só dá pra gente realizar leituras que precisa no dia a dia, preparar as aulas, fazer as questões burocráticas, cadernetas, essas coisas, planejamentos...

Docente ZM

Você se considera uma professora pesquisadora?

Eu acredito que eu posso ter uma intenção de pesquisa, porque eu acho bom, reconheço que é positivo para o trabalho do professor, mas eu não sou. Eu tive um momento e uma atitude de professor pesquisador, naquele momento, mas hoje é como se eu tivesse não abandonado, que é uma palavra forte, mas não tenho tido essa atitude de fazer essas leituras, de ir à teoria, de fazer a ponte entre teoria e prática, eu não tenho feito.

Docente RM

É possível perceber, nas falas das docentes ZM e RM, que o não reconhecimento de sua postura atual como sendo de professoras pesquisadoras deve-se ao distanciamento de seu trabalho da natureza da produção do conhecimento, das reflexões e leituras próprias a uma atividade investigativa. Lüdke (2001) corrobora essa afirmação ao constatar que os professores da educação básica se encontram, em geral, em uma “situação aproximada à de ‘estar em pesquisa’”, indicada de forma bastante ampla, pois corresponde a um período específico de formação, em que estes estão ligados a algum programa de pós-graduação, ou ao desenvolvimento de algum projeto junto aos alunos, projeto este que nem sempre corresponde, de fato, a uma pesquisa.

Talvez por essa falta de autonomia para o desenvolvimento de atividades investigativas, demonstrada pela necessidade de estarem integrados a algum programa ou curso de formação, os docentes entrevistados mencionem, com frequência, a distância entre o professor em sala de aula e a universidade como impedimento para a legitimação de seu perfil como pesquisador, tendo em vista às dificuldades de acesso e de permanência em cursos ofertados por essas instituições. Esse distanciamento, segundo eles, materializa-se não apenas na questão geográfica, tendo em vista que a universidade ainda não conseguiu aproximar-se de todas as regiões do Estado, mas, principalmente, no tocante ao estabelecimento de parcerias para a formação, para a pesquisa ou para o debate de questões educacionais mais recentes.

Além das condições necessárias ao desenvolvimento de pesquisa na educação básica, já discutidas, a presença da universidade aparece, na fala dos próprios docentes, como elemento fundamental na busca por esse reconhecimento da pesquisa como parte indissociável do trabalho docente, como

vimos em falas anteriores das docentes ST e RM. Vejamos o que diz esta última sobre o assunto:

Seria muito interessante se a universidade tomasse parte nessa questão. Não de forma a fazer parceria apenas, para a realização de cursos, não precisava ser nesse nível, mas tomasse parte incentivando e discutindo essa questão da formação, dando incentivos e estimulando o Estado para que ele visse nisso uma oportunidade. E de verificar, também, essas coisas que são importantes, de dispensa, por exemplo, para que o professor busque sua formação. É um direito importante, que a universidade deveria questionar. O professor precisa desse tempo. Ele precisa ler, ele precisa pensar, escrever, então não há condições de ter esse volume todo de trabalho. É uma luta.

Docente RM

A universidade, como instituição socialmente detentora da tarefa e do prestígio de formar professores, bem como de produzir conhecimento, precisa, na visão da docente RM, posicionar-se frente às dificuldades enfrentadas por esses profissionais durante sua atuação, somando forças à “luta” pela garantia de melhores condições de trabalho, e, conseqüentemente, contribuindo para a construção de uma educação pública de mais qualidade.

A opinião da docente RM é também compartilhada pelos docentes entrevistados por Lüdke (2001), no Estado do Rio de Janeiro. Segundo conclusão da autora, a universidade tem o poder de legitimar o perfil do professor pesquisador, seja a partir do modelo acadêmico-científico, seja de outro mais de acordo com o trabalho de pesquisa nas escolas. O reconhecimento do professor pesquisador na educação básica parte da universidade por meio da oferta de uma formação adequada ao desenvolvimento dessa atividade, mas vai além, ao buscar fomentar, no interior da cultura escolar, um “clima” de pesquisa à semelhança do seu.

Ainda para a autora (idem), a universidade, mesmo cumprindo outros papéis, pode contribuir com o debate para a construção de uma cultura que inclua a pesquisa como rotina no trabalho do professor. Essa contribuição pode materializar-se na medida em que reafirma a necessidade de espaços físicos e de recursos adequados ao desenvolvimento de atividades dessa natureza, tendo em vista “o peso realmente significativo da materialidade do espaço nas atividades de pesquisa desses docentes” (p. 69); sensibiliza a sociedade, de maneira geral, e

provoca o Estado a rever tipos de contrato e remuneração, para um mínimo de tempos e espaços disponíveis, para o estímulo e a manutenção de um clima de informação, indagação e troca, e para um refinamento com as instituições formadoras” (p. 73).

Como podemos perceber, as dificuldades que, de forma preocupante, distanciam o docente da educação básica da atividade investigativa cotidiana têm origens diversas e, portanto, exigem esforços dos diferentes segmentos ligados à educação no país, desde a criação de políticas públicas e programas de incentivo de formação inicial e continuada adequada a esse perfil docente, até a melhoria nos espaços e nas condições de exercício do magistério de forma ampla e adequada às necessidades educacionais atuais. Assim, ratificamos o que dizem Perrenoud (2001) e André (2001) ao afirmarem que a prática de pesquisa precisa permear todo o trabalho docente, e não apenas acontecer durante um determinado momento em sua formação, sob o risco de comprometer, também, uma postura reflexiva em sua atuação profissional.

3.5. O professor de português e a pesquisa: a visão dos docentes quanto às contribuições da atividade investigativa na prática pedagógica e no ensino de língua materna

Em capítulo destinado aos pressupostos teóricos norteadores deste estudo, abordamos, à luz de autores das áreas de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011; STENHOUSE, 1975; ELLIOTT, 1989; GERALDI et. al., 1998, DEMO, 1990, 2002; ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001, entre outros) e de linguagem (MENDONÇA, 2006; ILARI, 1997; GERALDI, 1996 e 1997; ANTUNES, 2003, entre outros), as implicações da pesquisa para a formação e a atuação dos professores. Discutimos a relevância do trabalho investigativo como ferramenta capaz de contribuir para a autonomia docente, nas diferentes áreas do conhecimento, ao permitir o reconhecimento desses sujeitos como produtores de saberes e ao auxiliá-los na construção de uma prática reflexiva, distanciada de uma postura

meramente técnica e reprodutora (TARDIF, 2002).

Em se tratando de professores de língua portuguesa, concordamos que essa postura de conhecedor dos mecanismos e instrumentos necessários à compreensão e à produção do conhecimento garante ao docente uma prática pedagógica em concordância com as constantes mudanças nos objetos e objetivos do ensino de língua materna. Diacronicamente, conforme discutimos anteriormente, a concepção de língua, bem como os interesses e as competências norteadoras de seu ensino sofreram inúmeras transformações, exigindo dos profissionais da área a adoção de práticas que proporcionem maior reflexão acerca da língua materna e dos conteúdos curriculares. Para tanto, o saber linguístico passou a ser encarado de forma dinâmica, não mais como algo preso a estruturas e nomenclaturas pré-determinadas, exigindo do professor maior compreensão e atuação, junto aos estudantes, no que diz respeito a essa construção (ANTUNES, 2003; ILARI, 1997).

Pudemos constatar, até o presente momento, na análise dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, a lacuna existente na história de vida dos professores em atuação nas Escolas de Referência no tocante à formação e às experiências com a atividade investigativa, segundo a concepção de pesquisa definida por Beillerot (2001) e adotada neste estudo.

No entanto, mesmo em face desse preocupante cenário, é possível identificar, a partir da conclusão dos próprios docentes entrevistados, algumas das contribuições dessas experiências na atuação pedagógica e no ensino de língua materna por parte desses sujeitos, mesmo que, em alguns casos, tais atividades tenham sido desenvolvidas de modo ainda incipiente.

Entre os professores entrevistados, a docente ZM apresentou uma menor proximidade com a atividade investigativa ao longo de sua trajetória formativa. No entanto, vejamos o que diz quando questionada acerca da contribuição da pesquisa para sua atuação profissional:

Contribuiu sim, principalmente dentro da minha área de ensino. Meu trabalho foi sobre “as marcas de oralidade no texto escrito”, então sempre que eu falo sobre isso, tenho um aprofundamento maior nessa questão, nas aulas também.

Docente ZM

A docente ZM considera que a realização de pesquisa sobre oralidade contribuiu para melhorar o modo como ensina essa modalidade da língua e como encara a presença de suas marcas na produção textual, visto que possibilitou maior compreensão e domínio sobre o tema. Segundo Soares (2001) e Arroyo (1989) as pesquisas nas áreas específicas são fundamentais para a formação docente, tendo em vista que, por meio delas, é possível extrair o geral do particular.

Soares (idem) afirma, ainda, que para garantir a compreensão da interdisciplinaridade e da complexidade intrínseca a cada fenômeno, faz-se necessário o estabelecimento de conexões e associações que permitam contextualizar e revelar a dinamicidade da língua no interior de suas diversas áreas. Assim, essa formação para a pesquisa pode contribuir significativamente para a atuação do professor na medida em que oferece subsídios para o entendimento não apenas do produto, em si, mas dos processos de sua produção, ampliando e aprofundando seu cabedal de conhecimentos, e, assim, transformando sua forma de conceber e de ensinar a língua.

A docente RM, que possui duas especializações, uma na área de linguagem e outra na área de administração, fala de sua experiência com a pesquisa sobre leitura, ratificando a importância de ter desenvolvido um estudo investigativo sobre um conteúdo específico de sua área de ensino:

Minha monografia foi sobre leitura, então hoje, quando eu trabalho a leitura com o aluno e vou refletir sobre ela, faço isso de maneira diferente. Antes, até por nossa formação, a gente tinha a ideia de impor a leitura pro aluno, hoje eu entendo de uma forma diferente, entendo que tem que haver um diálogo pra poder trazer aquele hábito pra vida dele e formar o gosto pela leitura.

Docente RM

E complementa, dizendo das contribuições dessa experiência para sua atuação docente:

Eu sinto que a minha atitude investigativa mudou, mesmo que eu não esteja praticando pesquisa, eu acredito que sim. De repensar, de refletir por que as coisas acontecem. (...). Às vezes, a gente tem uma ideia no cotidiano e acredita que está indo no caminho certo. Eu gosto até de usar uma expressão que uma professora da Especialização usava: “Você não é do mal! Você está querendo o bem dos alunos”, mas naquele momento ali a sua estratégia pode estar equivocada, ou pode não estar funcionando pra aquela turma... Então, a atitude do professor, se não fosse tanto trabalho, deveria ser dividida todo dia pra ter essa atitude de pesquisa mesmo, justamente de ter essas experiências, de ter de estar buscando ali na sala de aula os elementos pra que você possa melhorar sua prática. Eu não tenho dúvida de que a pesquisa melhora a prática! Não tenho dúvida disso. Eu repensei bastante minha prática, tanto em relação às atitudes da colega que eu observava, algumas parecidas com as minhas, outras não, como coisas que ela colocava e que eu não havia pensado. Então eu não tenho dúvidas de que me ajudou.

Docente RM

Segundo a docente RM, mesmo não tendo condições favoráveis para o desenvolvimento de pesquisa atualmente, conforme discutimos em momento anterior deste estudo, a experiência com essa atividade redirecionou sua atuação profissional, na medida em que se tornou instrumento de reflexão e de crítica do fazer pedagógico, transformando o modo de enxergar sua prática e os procedimentos que dispõe para exercê-la. Assim, concordamos com Lüdke (2001) quando afirma que a prática docente alimenta a pesquisa com questões e inquietações próprias ao universo escolar, da mesma forma como a pesquisa oferece as ferramentas e as condições necessárias à reflexão e à melhoria da atuação por parte do professor.

Um dos recursos utilizados nas pesquisas desenvolvidas para o curso de especialização em língua portuguesa, tanto pela docente RM quanto pela docente ST, foi a observação. Vejamos o relato dessa última:

Você, ao ver a ação ou a fala do outro professor, procura não repetir os mesmos erros, não é? Essa observação ajuda. (...) Minha pesquisa foi sobre a indisciplina e foi possível identificar que o aluno quando fica mais indisciplinado é quando ele fica ocioso, então tem que ocupá-lo de alguma forma, não só aquela aula, aula, aula, mas propor coisas diferentes e instigá-lo a fazer.

Docente ST

O princípio da simetria invertida, previsto, inclusive, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de licenciatura (BRASIL, 2002), aparece nas falas das docentes RM e ST

como instrumento importante para a formação docente. O uso da observação como instrumento metodológico em suas pesquisas permitiu reflexões sobre as próprias posturas das docentes em sala de aula, e, de certa forma, contribuiu para auxiliar na criação de estratégias e de mecanismos que consideram relevantes para melhoria do processo educativo.

As experiências com pesquisa, para a docente AG, também apresentaram reflexos positivos para o ensino de língua portuguesa. Vejamos o que a mesma diz, quando questionada sobre essa influência:

Desenvolver uma pesquisa na área de linguagem contribuiu muito para minha formação como professora de português. Eu entrei com uma visão no início do curso do mestrado, até meio limitada de linguagem, e eu ampliei mais esse viés, consegui ver a linguagem de outra forma, como maneira de constituição do sujeito, sendo muito mais do que aquilo que eu pensava. A pesquisa me ajudou muito nessa compreensão. Nas minhas aulas, então, eu comecei a passar isso para os estudantes, até porque esse conteúdo que eu pesquisei fazia parte também da grade curricular deles: a linguagem como constituição do sujeito.

Docente AG

A docente AG, como vimos anteriormente, teve sua trajetória formativa marcada por diferentes experiências com pesquisa. Desde sua graduação e, posteriormente, na especialização, desenvolveu pesquisas na área da violência escolar, e apenas no mestrado sua temática de trabalho abordou mais especificamente a área da linguagem. Sua fala, quando perguntada sobre as contribuições da pesquisa para sua formação, ajuda-nos no entendimento da importância dessa atividade como ferramenta para capaz de despertar uma postura investigativa e questionadora, importante ao docente, independentemente de sua área de atuação:

Quando a gente inicia uma pesquisa é porque tem dúvida, questionamentos, então você, na pesquisa, conhece estratégias de como coletar dados, de como analisar... Dessa forma, contribuiu para minha profissão porque, quando eu tenho um questionamento, eu sei que caminho fazer. Lá na escola, às vezes, a gente se depara com um problema e, primeiro, faz um levantamento dos dados, a quantidade de alunos e turmas em que ocorre... Depois analisa e tenta tomar algum direcionamento com base na leitura desses dados. A postura investigativa continua sempre, mas porque eu gosto, viu?! Não porque tenho incentivo.

Docente AG

Os procedimentos metodológicos para identificação de uma determinada problemática e o cuidado na sistematização e na análise dos dados, extraídos do próprio cotidiano escolar, revelam, por parte da docente AG, certa maturidade investigativa. Segundo ela, essa postura auxilia sua prática, oferecendo caminhos para a interpretação e a busca de uma compreensão mais ampla de seu fazer pedagógico e do ambiente em que a mesma está inserida.

Para Tardif (2002), essa preocupação em “melhor agir e fazer” (p. 209) constitui-se como elemento fundamentalmente diferenciador entre o trabalho do professor e o do cientista, visto que aquele mobiliza e produz saberes a partir não de conhecimentos puramente empíricos, mas considerando, também, as experiências e os valores construídos a partir de variadas fontes e saberes, tendo o próprio exercício profissional, muitas vezes, como ponto de partida e de chegada. Assim, os julgamentos e as análises docentes estão diretamente relacionados à sua interação com o outro, o que não compromete a racionalidade de suas conclusões.

Diniz-Pereira (2011) corrobora essa afirmação destacando que essa diferença, muitas vezes, é utilizada como justificativa para o discurso daqueles que subestimam o conhecimento produzido pelos profissionais da educação. No entanto, aponta uma saída no interior do próprio movimento, ao concordar com Bissex e Bullock (1997) no que diz respeito aos inúmeros benefícios que a pesquisa traz para o professor, para o ensino e para a profissionalização da docência, e complementa: “fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores. E é sobre esse aspecto que se encontra o poder” (BISSEX e BULLOCK, 1987, apud DINIZ-PEREIRA, 2011).

Parece-nos relevante destacar o fato de que a docente RM, mesmo tendo participado de outro curso de especialização, na área de administração, conforme descrito em seu perfil, não cita contribuições específicas desse momento para sua atuação profissional como professora. A ausência dessa referência, por parte da docente RM, aliada à fala da docente AG, analisada acima, pode corroborar o que diz Perrenoud (1993), ao afirmar que uma investigação com o propósito de

contribuir amplamente para a formação docente precisa estar relacionada às questões de ensino ou da prática pedagógica.

Santos (2001) ratifica esse posicionamento, ao afirmar que participar de uma investigação tem sentido quando, por meio dela, abre-se “a possibilidade de o aluno-mestre tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas nesses processos” (p. 20). Assim, com base no arcabouço teórico que trata o tema e nas análises das opiniões dos docentes de língua portuguesa entrevistados, não podemos defender a pesquisa de forma absoluta, como um fim em si mesma, realizada de forma aleatória ou mesmo distante da esfera escolar, mas como experiência que ofereça condições e saberes teórico-metodológicos capazes de contribuir para despertar inquietações investigativas e oferecer subsídios para o questionamento dos fenômenos, a compreensão dos processos de produção do conhecimento e o fornecimento dos caminhos necessários a uma prática docente crítica e reflexiva, quer seja a partir de temas específicos relacionados ao objeto de ensino, quer seja através daqueles ligados à área pedagógica.

Assim, a atividade investigativa pode apresentar-se como aliada na busca por um fim na relação de alienação entre os docentes e seus saberes (TARDIF, 2002), condição culturalmente imposta pela modernização das sociedades ocidentais e sua sistemática organizacional pautada na divisão do trabalho. Para o autor:

(...) a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (TARDIF, 2002, p.41).

Nessa perspectiva, com base no modelo da racionalidade técnica, aos professores estaria assegurado, apenas, o papel de transmissão de saberes

produzidos por outros. O fim dessa relação de exterioridade apresenta-se, portanto, como caminho capaz de ampliar o prestígio e o reconhecimento social da profissão, bem como de possibilitar uma luta mais equânime por um espaço “estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica” (p. 39), visto que os docentes constroem e empregam, cotidianamente, múltiplos saberes, relevantes e caros ao desenvolvimento acadêmico e científico, oriundos da síntese de suas diferentes experiências formativas, incluindo sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de iniciar a tessitura destas considerações finais, retomaremos as questões norteadoras desta investigação. As problemáticas de pesquisa, oriundas de uma já comentada inquietação surgida, por um lado, de nosso contato com professores em processo de formação continuada, muitos deles vivenciando sua primeira experiência com atividade investigativa, por outro, de nosso envolvimento pessoal e também da troca de experiências com estudantes que vivenciaram programas de iniciação científica desde sua formação inicial, serviram de partida, de alicerce e de chegada ao longo de todo o desenvolvimento do presente estudo.

Entender a relação do docente da educação básica com a pesquisa científica, bem com o espaço destinado a essa atividade ao longo de suas trajetórias formativas, mostrou-se não apenas um tema amplo e relevante para a academia e o contexto escolar, mas revelou toda a complexidade e, por vezes, a obscuridade com que a temática vinha sendo tratada, desde a concepção dos currículos dos cursos de graduação até as preocupações prioritárias das redes de ensino e universidades. Como dissemos anteriormente, essas considerações finais não pretendem oferecer respostas com pretensões categóricas, tampouco imutáveis, tendo em vista a dinamicidade inerente às questões sociais, especialmente àquelas ligadas à área de educação, mas sim constituir-se de breves reflexões pautadas em uma perspectiva sobre o objeto.

A escolha das Escolas de Referência em Ensino Médio como *locus*, a partir da hipótese do oferecimento de melhores condições para o desenvolvimento de pesquisa por parte dos docentes, tendo em vista as particularidades de formação e de carga horária de seus professores, contribuiu para entender o esvaziamento com que o tema é tratado, mesmo em uma política de governo de crescente implementação e aparente consolidação no Estado.

A utilização do questionário e da entrevista como instrumentos metodológicos para a coleta de dados, aliadas à Análise de Conteúdo como perspectiva de análise, foi fundamental para conseguir atingir um maior número de professores, das diferentes regiões de Pernambuco, e construir um mapeamento

diagnóstico da realidade formativa desses docentes, tanto no que diz respeito às experiências investigativas, como no espaço destinado a essa atividade no cotidiano escolar e em suas possíveis contribuições para a prática pedagógica e para a compreensão e o aprofundamento na relação com o objeto de ensino.

Os dados coletados, como vimos, revelaram que 79% dos docentes participantes deste estudo não vivenciaram experiências investigativas durante a graduação. Dessa forma, concordamos com Tardif (2002), quando este afirma que a divisão entre grupos produtores e transmissores de conhecimentos, que, muitas vezes, desvaloriza a posição social do docente e subestima seus saberes, tem início desde a formação inicial.

Assim, aos professores, mesmo àqueles formados por universidades, onde a pesquisa é tida como componente fundamental e um dos eixos norteadores de suas ações, por questões como poucas condições de estudo, acesso limitado a programas de iniciação científica ou mesmo por uma necessidade de formação aligeirada e imediatista, focada no mercado de trabalho e em sua demanda quantitativa, é negada a oportunidade de entrar em contato com esse importante instrumento investigativo e com os processos e mecanismos próprios à produção de saberes.

Pudemos constatar, assim como Pires (2009), que as condições históricas de desenvolvimento da pesquisa científica, de forma mais sistemática, ligam-se aos programas de pós-graduação das universidades e às suas fontes de fomento. Assim, também na visão dos docentes em atuação nas Escolas de Referência de Pernambuco, os cursos de pós-graduação foram os responsáveis por garantir a esses sujeitos o contato com a atividade investigativa.

No entanto, um dado ainda mais preocupante aponta que o ingresso em cursos dessa natureza está relacionado a uma vontade individual do professor, fruto de um investimento e de um esforço particulares, sem apoio ou incentivo da rede em que está inserido e que, mesmo com a conclusão desses cursos, a concepção de pesquisa dos docentes, em sua maioria, ainda está atrelada mais à atualização profissional e ao preparo de materiais didáticos (81%) que ao modelo acadêmico/tradicional de pesquisa (19%). Essa realidade evidencia não só a

multiplicidade e complexidade com que tal concepção deve ser tratada, a fim de que não se reduzam as possibilidades de entendimento do fenômeno na busca por categorizá-lo e engessá-lo em classificações únicas, mas também a necessidade de repensar a qualidade e o viés necessário a essa formação do docente como pesquisador.

Sobre essa questão, pudemos constatar, ainda, que a maioria dos docentes em atuação nessas escolas não as considera como local favorável ao desenvolvimento de pesquisa por parte do professor. À luz dos teóricos de formação, como Diniz-Pereira (2011) e Lüdke (2000; 2001), por exemplo, não se pode tentar analisar ou propor atividades dessa natureza sem considerar as condições de trabalho ofertadas a esses profissionais. Assim, dificuldades relacionadas à incipiente formação como pesquisador, à falta de investimento e incentivo para o desenvolvimento dessa atividade, à falta de tempo decorrente da necessidade de desenvolvimento de atividades não pedagógicas, entre outros elementos, foram apontadas pelos professores como dificultadoras da implementação de uma cultura investigativa no ambiente escolar.

A precariedade da formação inicial dos docentes em atuação na educação básica no que se refere à pesquisa, somada à falta de condições favoráveis para seu desenvolvimento contribuem para os resultados insatisfatórios no que dizem respeito à identidade do docente como pesquisador. Do total de participantes do presente estudo, 40% responderam ao questionário afirmando não se considerar com esse perfil. Entre aqueles que responderam afirmativamente, pudemos perceber que estes se incluem entre os que concebem pesquisa como atualização profissional e preparo de materiais didáticos.

Mesmo diante dessa realidade, presente nas quatro mesorregiões do Estado, não há, na rede de ensino analisada, nenhum programa ou política de apoio à continuidade dessa formação, segundo os próprios professores. O ideal do “professor pronto”, reiterado inúmeras vezes nas falas dos docentes entrevistados, revelam uma postura que dificulta a implementação de uma cultura do professor como produtor do conhecimento e da pesquisa como fonte de saberes e como forma de compreender e agir frente ao objeto de ensino e às

práticas pedagógicas, nas diferentes esferas do ambiente escolar.

Concordamos com André (2001) quando esta afirma não haver dúvidas de que é necessário introduzir o professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e continuada, com vistas a garantir a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Ainda segundo a autora, tornar a pesquisa parte do cotidiano escolar oferece ganhos não só ao próprio docente, mas a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do contato com docentes da Região Metropolitana, da Zona da Mata, do Agreste e do Sertão, não encontramos professores que desenvolvessem, sistematicamente, atividades investigativas nas escolas em que atuam. A maioria, também por se considerar com pouca autonomia para fazê-lo sozinho, precisava estar ligada a algum programa ou curso para desenvolver atividades dessa natureza e, como o Programa de Educação Integral não permite ou incentiva essa qualificação, pelo contrário, retira um percentual financeiro caso seja necessária alguma redução na carga horária, mesmo que para estudos, a pesquisa não se faz presente no dia a dia desses professores.

Mesmo diante dos impasses para a efetivação da prática de pesquisa por parte desses docentes, o presente estudo nos permitiu identificar, a partir da visão desses sujeitos, as contribuições dessa atividade para o ensino, especialmente de língua portuguesa. Todos os docentes entrevistados que desenvolveram pesquisa com temáticas relacionadas ao objeto de ensino com que trabalham relataram a importância desses estudos na compreensão da multiplicidade e da complexidade dos fenômenos linguísticos, o que permitiu que desenvolvessem um maior aprofundamento no tema e, conseqüentemente, modificassem o modo, anteriormente adotado, de ensiná-lo.

Outras contribuições mencionadas disseram respeito à própria postura investigativa, que trouxe ao cotidiano desses professores um modo mais crítico e sistemático de enxergar as questões do cotidiano escolar e de buscar compreendê-las e transformá-las a partir dos recursos e das metodologias próprias à atividade investigativa. Assim, o presente estudo também nos fez concluir que a prática de pesquisa não só contribui para a formação docente no

que diz respeito a sua relação com o objeto de ensino, mas que devolve a esses sujeitos o merecido reconhecimento e o *status* de produtores de saberes, ao passo que os auxilia na construção de uma prática reflexiva, distanciada de uma postura meramente técnica e reprodutora (TARDIF, 2002).

Diante dos resultados até aqui apresentados, corrobora-se a relevância de novos trabalhos e ações que proporcionem a efetivação de uma prática investigativa no cotidiano escolar, como, por exemplo, estudos que permitam acompanhar e observar comparativamente a prática desses docentes que apresentam perfil de professor pesquisador; que realizem levantamentos das instituições e dos currículos formadores no tocante a ações que permitam a pesquisa dos licenciandos; que estendam as problemáticas norteadoras deste estudo para outros campos de investigação, para além das Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual, entre outros.

A reflexão decorrente dos resultados deste estudo, especialmente acerca das condições de trabalho nessas escolas, permite-nos pensar, a partir de propostas, inclusive, dos próprios docentes analisados, caminhos possíveis para melhoria dessa realidade. Para tanto, faz-se necessário não só o aprofundamento do tema em novos estudos, como apontado anteriormente, mas o incentivo a ações de diversas naturezas, que visem ao interesse comum de melhoria da educação básica e das condições de trabalho dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

O maior envolvimento das universidades com o tema, por exemplo, surgiu como possibilidade de mudança do quadro diagnosticado, na medida em que auxilia na fomento à discussão e à sensibilização das entidades governamentais e de toda a sociedade no tocante à importância da pesquisa na prática e no cotidiano do professor. Além disso, o desenvolvimento de trabalhos efetivamente voltados à pesquisa desde a graduação e o estabelecimento de parcerias entre investigadores e professores surgem como possibilidades capazes de contribuir com a formação continuada e com o surgimento de um maior número de docentes, também na educação básica, com esse perfil investigativo.

Para além da esfera acadêmica, o reconhecimento da pesquisa como parte

fundamental do trabalho docente e deste último como produtor de saberes precisam resultar em políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho a esses profissionais, contribuindo para esse “movimento contra-hegemônico” (DINIZ-PEREIRA, 2011), na medida em que exigem um melhor investimento na educação e uma melhor distribuição na carga-horária docente, respeitando e incentivando seus momentos formativos e reconhecendo o espaço escolar como propício à produção de saberes relevantes à compreensão de seus diferentes fenômenos e esferas de atuação. Assim, como vimos, se bem direcionada, a atividade investigativa pode mostrar-se como caminho importante e necessário à busca pela garantia de uma educação de qualidade, tendo em vista sua capacidade de fomentar a construção de sujeitos críticos, conscientes e autônomos, nos diferentes níveis de educação.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo (45), p.66-71, maio 1983.

_____. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARANHA, M. L. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, A. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP/009/2001.

_____. *Decreto-lei 8.530*, de 2 de janeiro de 1946. 1946. Disponível em: www.soleis.adv.br. Acesso em 16 de janeiro de 2009.

BRITTO, L. P. *A sombra do caos*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Org.) . *Português no ensino médio e formação do professor*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

CAVALCANTE, M. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Vol.1. Artes de Fazer. 7 ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

COCHRAN-SMITH, M. e LYTLE, S. The teacher research movement: a decade later. *Educational Research*, n.7, vol. 28, out. 1999.

CUNHA & PRADO. A produção de conhecimento e saberes do professor-pesquisador. *Educar*, Curitiba, nº. 30. Editora UFOR: 2007, p.251-164.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Complexidade e aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J & ZEINCHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J & ZEINCHNER, K.(org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ELLIOT, J. *Educational theory and the professional learning of teachers: An overview*. *Cambridge Journal of Education*, n. 1, vol. 19, 1989.

FOUCAULT. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, C.M.G. & et al (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GERALDI, J. W.. *Linguagem e Ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.

HAMMERSLEY, M. On the teacher as researcher. In: HAMMERSLEY, M. (org.). *Educational Research – Current Issues*. Londres: The Open University, 1993.

HOLLINGSWORTH, S. (org.). *International Action Research: a casebook for educational Reform*. Washington: Farmer Press, 1997.

HOUAISS, Antônio. *O Português no Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. & ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº.74, Abril/2001, p.77-96.

LÜDKE, M. & CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.135, p.81-109, maio/ago. 2005.

LÜDKE, M. (Coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo, Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MINAYO, M. *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. 1992. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº125 de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*. Recife, 11 de junho de 2008.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. PORTO ALEGRE: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PIRES, R.C. Formação inicial do professor pesquisador através do Programa PIBIC/CNPQ: o que nos diz a prática profissional de egressos? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.2, jul. 2009, p. 487 – 514.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RICHARDSON, R. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVERO & GALLO. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Edusc, 2004.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, vol. 14, n. 40, jan/abr 2009, p. 143-155.

SCHEIBE, L. & AGUIAR, M. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Revista Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, dez./99, p. 220-238.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: *Formação Continuada de professores*. Belo Horizonte:

Autêntica, 2005.

SOARES, M. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

_____, L. *Ensaios de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: EDUFPE, 2006.

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

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VAN DER MAREN, J. & BLAIS, J. Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation?. *Recherche et formation*, n. 17, 1994, pp. 123-140.

VIANNA, I. O. A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L. e GALLO, S. (orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. & NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4 ed. Washington: AERA, 2000.

ANEXOS

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO

Estamos realizando uma pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação da UFPE, sobre as relações e as experiências dos professores de Língua Portuguesa das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco com a pesquisa científica. Gostaríamos de contar com sua colaboração para responder a este questionário. Ele traz algumas perguntas sobre seus dados pessoais, sua formação e sua atuação docente que, se respondidas sinceramente, poderão ajudar-nos bastante a escolher os sujeitos da pesquisa e a ter uma visão, mesmo que parcial, sobre o tema.

DADOS PESSOAIS

1. Nome completo:
2. Idade:
3. E-mail ou telefone para contato:

DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4. Tempo em que trabalha na Rede:
5. Tempo em que trabalha em Escola de Referência:
6. Nome da escola em que leciona atualmente:
7. Tempo em que trabalha na escola:
8. Turmas em que leciona:

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA

9. Ano provável em que se formou:
10. Instituição:
11. Curso:
12. Você desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? () SIM () NÃO
13. Se sim, para quê?
14. Havia orientador?
15. Na época da graduação, você participou ou conheceu algum projeto de pesquisa desenvolvido pela instituição ou por algum docente?

16. Já participou de algum programa de pós-graduação? () SIM () NÃO
17. Se sim, qual? () Especialização () Mestrado () Doutorado
() Outros: _____
18. Realizou pesquisa? Se sim, qual o tema de seu(s) trabalho(s) final(is)?
19. Você já apresentou ou publicou um trabalho de pesquisa em algum evento ou algum meio impresso? Se sim, em qual(is) lugar(es) ele foi apresentado/publicado?
20. Se sim, qual o(s) tema(s) abordado(s)?
21. Você participa atualmente ou já participou de algum grupo de pesquisa? Se sim, qual?
22. Você considera que as Escola de Referência em Ensino Médio são um ambiente favorável para que os professores desenvolvam um trabalho de pesquisa? Por quê?
23. Você conhece algum professor que desenvolve trabalho de pesquisa na Rede? Se sim, em que área? Em que escola ele trabalha?
24. Você se considera um professor pesquisador? Por quê?
25. Você acha que sua formação, inicial e continuada, lhe ofereceu os conhecimentos necessários para que você desenvolvesse pesquisa em sua profissão? Por quê?

ANEXO 02

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO 1 – CONCEPÇÃO DE PESQUISA E EXPERIÊNCIAS COM ESSA ATIVIDADE

1. Para você, o que é pesquisa?
2. Em sua graduação você desenvolveu alguma pesquisa? Fale um pouco sobre isso.
3. Conhecia algum docente e/ou colega que desenvolvia pesquisa na sua instituição formadora?
4. E em outros momentos de sua vida docente, já fez parte de alguma pesquisa
Se sim, como aconteceu?
5. Se sim, qual a área de interesse/tema de sua(s) pesquisa(s)?
6. Com que objetivo ela(s) foi(ram) desenvolvida(s)?
7. Ao longo do desenvolvimento do(s) trabalho(s) de investigação, houve orientação de alguém? Relate.
8. Se sim, essa orientação foi importante para o desenvolvimento da pesquisa?
Por quê?
9. Em sua pesquisa, você utilizou sua escola e/ou seus alunos como objetos de pesquisa? Por quê?
10. Acha que seria possível utilizar seu ambiente de trabalho atual como objeto de pesquisa? Comente.
11. Você considera a Escola de Referência é um ambiente propício ao desenvolvimento de pesquisa por parte de seus professores? Por quê?
12. A(s) pesquisa(s) que você desenvolveu foi(ram) socializada(s)? Se sim, onde? Você considera importante a participação docente em eventos científicos?

EIXO 2 – SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A PESQUISA

1. Você teve incentivo por parte da rede de ensino em que trabalha para o desenvolvimento de atividade(s) investigativa(s)? Fale um pouco sobre isso.
2. E, atualmente, considera que há algum incentivo para a continuidade de sua formação? Por quê?
3. Você conhece pessoas na sua rede de ensino que (também) pesquisam? Se sim, como obteve essa informação?
4. Você considera que desenvolver uma pesquisa contribuiu para a sua formação?
5. E para o modo como ensina Português? Se sim, como?
6. Você se considera um professor pesquisador? Por quê?
7. Que ações você acredita que contribuiria para que mais professores da educação básica desenvolvessem pesquisa?
8. Quer acrescentar algo mais?