



**Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos**

Ilha Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto

PATRICIA MAIARI GARCIA

**A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS E A PESQUISA EM
ENSINO**

JABOTICABAL

2023

PATRICIA MAIARI GARCIA

**A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS E A PESQUISA EM
ENSINO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Thaís Gimenez da Silva Augusto

JABOTICABAL

2023

G216r Garcia, Patricia Maiari
A relação entre o professor dos anos iniciais e a pesquisa em ensino
/ Patricia Maiari Garcia. -- Jaboticabal, 2024
170 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal
Orientador: Thaís Gimenez da Silva Augusto

1. Relação escola/universidade. 2. Formação inicial e continuada de
professores. 3. Pesquisa em ensino de Ciências. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS E A PESQUISA EM ENSINO

AUTORA: PATRICIA MAIARI GARCIA

ORIENTADORA: THAÍS GIMENEZ DA SILVA AUGUSTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Ensino e Processos Formativos, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **THAIS GIMENEZ DA SILVA AUGUSTO**
Data: 25/01/2024 14:20:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. THAÍS GIMENEZ DA SILVA AUGUSTO (Participação Virtual)
Departamento de Economia Administração e Educação / FCAV UNESP Jaboticabal

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA APARECIDA MEGLHIORATTI**
Data: 25/01/2024 14:06:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. FERNANDA APARECIDA MEGLHIORATTI (Participação Virtual)
Centro de Ciências, Biológicas e da Saúde / Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel/PR

Profa. Dra. CAROLINA BUSO DORNFELD (Participação Virtual)
Departamento de Biologia e Zootecnia / FEIS UNESP Ilha Solteira

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINA BUSO DORNFELD**
Data: 18/01/2024 09:52:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jaboticabal, 20 de dezembro de 2023

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

As pesquisas produzidas na Área de Ensino (Capes), que investigam os desafios da realidade escolar *in locu*, têm como função a produção de conhecimentos que não só contribuam para a compreensão dos problemas acerca do ensino, mas também busquem soluções viáveis à realidade educacional brasileira. É reconhecida a contribuição de tais conhecimentos na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, quando assegurado o seu alcance aos contextos de ensino. Diante do exposto, a presente investigação debruçou-se sobre o impacto das pesquisas acadêmicas na Educação Básica, a partir da análise da relação entre os professores e coordenadores dos anos iniciais com a pesquisa sobre ensino, visando identificar se eles se apropriam dela (ou não) para embasar sua prática pedagógica. A investigação confirmou o apontado pela literatura: há uma distância entre os professores dos anos iniciais e as pesquisas em ensino, ressaltando a limitada presença dessa pesquisa nas salas de aula e na formação dos professores. Os resultados demonstraram que a parceria entre redes de ensino e universidades configura-se a ação de maior potencial para aproximar os professores da pesquisa, pois a partir dessa ação muitas outras poderiam ser garantidas, por exemplo, a ampliação de pesquisas na escola, em um trabalho conjunto de professores e pesquisadores. Entre os potenciais benefícios para a sociedade, este estudo contribui apontando estratégias para aproximar os professores da pesquisa científica, tais como: uma formação que amplie a concepção dos docentes acerca das pesquisas acadêmicas e que os tornem aptos a decodificar a linguagem dessas pesquisas, contribuindo, por consequência, para que ela possa se configurar como um recurso cotidiano do professor em sua prática de trabalho; mais espaço na universidade para divulgação das pesquisas em ensino aos professores da Educação Básica, além de estratégias que possam promover um maior ingresso desses docentes na universidade, tais como a ampliação de vagas nos Mestrados Profissionais, com editais específicos a esse público, além de horários das disciplinas que melhor atendam os profissionais das redes de ensino. Embora esse estudo tenha sido desenvolvido a partir de um contexto específico, seus resultados podem ser generalizados para o âmbito nacional, visto que ele se insere no campo do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, da Organização das Nações Unidas, denominado “Educação de Qualidade”. A pesquisa destaca-se por preencher uma lacuna expressiva na discussão do impacto das pesquisas em ensino nos contextos escolares.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research produced in the field of Teaching (Capes), which investigates the challenges of school reality *in locu*, has the objective of producing knowledge that not only contributes to the understanding of problems regarding teaching but also seeks viable solutions to the Brazilian educational reality. Such knowledge can contribute to improving the quality of teaching and learning processes, provided, however, that they manage to reach teaching contexts. In view of the above, this investigation has focused on the impact of academic research on Basic Education, based on the analysis of the relationship between teachers and coordinators of the initial years and research on teaching, seeking to identify whether they appropriate it (or not) to support their pedagogical practice. The research confirmed what is pointed out in the literature: there is a gap between teachers of the initial years and research in teaching, highlighting the limited presence of this research in classrooms and in teacher training. The results showed that the partnership between education networks and universities is the course with the greatest potential to bring teachers closer to research, as many others could be guaranteed from it, such as the expansion of research in schools, in a joint work of teachers and researchers. As potential benefits for society, this study contributes by pointing out strategies to bring teachers closer to scientific research, such as: a formation that expands teachers' conception of academic research and makes them able to decode the language of these researches, contributing, consequently, to it being able to be configured as a daily resource of the teacher in their work practice; more space in the university for the dissemination of research on teaching to Basic Education teachers, as well as strategies that can promote a greater entry of these teachers in the university, such as the expansion of positions in Professional Masters, with specific official announcements to this public, as well as schedules of subjects suitable to the professionals of the education system. Although this study was developed from a specific context, its results can be generalized in the national scope, since it is part of the field of Sustainable Development Goal 4, of the United Nations, called "Quality Education". The research stands out for filling a significant gap in the discussion of the impact of research in teaching in school contexts.

A minha avó Cecília,
pela educação que me proporcionou
e por ser desde sempre a principal incentivadora dos meus estudos,
mesmo quando eles nos afastaram por longos períodos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as dádivas e bênçãos.

A minha mãe e a toda a minha família, por nunca deixarem de me apoiar e incentivar.

Ao meu querido Marcos Sena, por ter me aproximado da universidade e se mantido ao meu lado durante toda a jornada da pós-graduação.

Aos meus amigos de perto e de longe, mas que se fazem sempre presentes e, de alguma forma, se encontram nesta dissertação.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Thaís Gimenez da Silva Augusto, pelos ensinamentos e, sobretudo, pela sua confiança, sensibilidade e paciência ímpares durante o meu longo processo de escrita.

A Prof^a. Dr^a. Carolina Buso Dornfeld e a Prof. Dr^a. Fernanda Aparecida Meglhioratti, pela disponibilidade em participarem das bancas de qualificação e defesa, com valiosas contribuições para este trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Fernanda Motta de Paula Resende, pelos ensinamentos valorosos durante o estágio.

Aos professores e coordenadores que aceitaram participar desta pesquisa, possibilitando, assim, o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos da pós-graduação, pelas contribuições e apoio diante das angústias do processo.

Aos companheiros do grupo de pesquisa, pelos apontamentos e sugestões ao longo do trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

“Entre pesquisa científica e a prática escolar, entretanto,
não deveria haver senão aliança, acordo, cumplicidade, coordenação,
nunca um vazio e muito menos oposição”
(Carvalho, 2009, p. 1).

RESUMO

A busca por soluções para os problemas surgidos da prática é uma das funções da pesquisa acadêmica. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que os contextos de prática e de pesquisa deveriam estar sempre apoiados em uma relação dialética. Entretanto, ao observarmos a escola e a universidade constata-se um distanciamento. Os professores pouco têm utilizado da pesquisa acadêmica sobre o ensino como ferramenta na busca de soluções para as questões surgidas no dia a dia da sala de aula. Por outro lado, a relação da universidade com a escola tem se tornado apenas burocrática, fugindo do seu sentido formador e social. Como consequência, há um baixo impacto das pesquisas em ensino na Educação Básica. Desse modo, o objetivo deste estudo consistiu em analisar a relação dos professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano) com a pesquisa em ensino, considerando se eles se apropriam dela (ou não) para embasar sua prática pedagógica, especialmente em relação às disciplinas sobre as quais possuem uma formação aligeirada, como Ciências. Buscamos responder às seguintes questões: Qual a concepção destes profissionais sobre a pesquisa científica? Os professores e coordenadores dos anos iniciais consideram os resultados da pesquisa em ensino de Ciências para embasar sua prática pedagógica? A formação recebida por esses profissionais até o momento os direciona ao contato com a pesquisa em ensino e incentiva a busca pela mesma? De forma ampla, este estudo pretendeu compreender se a pesquisa acadêmica tem chegado até as salas de aula da rede municipal de uma cidade de grande porte do interior de São Paulo. Se sim, de que forma? Se não, quais as razões desse distanciamento? A metodologia foi estabelecida de acordo com os princípios qualitativos, utilizando entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados e seguindo os pressupostos da análise de conteúdo para o tratamento dos dados obtidos. Foram entrevistados 13 profissionais da educação, sendo 10 professores e 3 coordenadores pedagógicos, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados segundo os princípios da análise de conteúdo e evidenciaram que a pesquisa em ensino pouco tem chegado às salas de aula, posto que ela não se configura como um recurso utilizado pelos professores e coordenadores em sua prática pedagógica. Entre as razões que justificam esse contexto, os dados demonstraram a deficiência do trabalho com a pesquisa na formação inicial e continuada de professores, sendo necessário uma maior articulação entre essa formação e a pesquisa em ensino. Acerca da distância entre a escola e a universidade, os dados apontaram para as parcerias entre as redes de ensino e a universidade como ponto principal entre as ações que têm potencial para a aproximação desses contextos. As análises demonstraram tratar-se de uma relação complexa que requer, além de um esforço contínuo da escola e da universidade, políticas públicas educacionais que possam garantir as condições adequadas para que essas instituições consigam se articular. Enquanto isso, foi possível verificar ações tímidas, mas promissoras em contribuir para que as pesquisas em ensino possam cumprir a sua função e ter um maior impacto na Educação Básica.

Palavras-Chave: relação escola/universidade, formação inicial e continuada de professores, pesquisa em ensino de Ciências.

ABSTRACT

The search for solutions to problems arising from practice is one of the functions of academic research. Thus, it is assumed that the contexts of practice and research should always be supported by a dialectical relationship. However, when we observe the school and the university, we note a distance between them. Teachers have little used academic research on teaching as a tool in seeking solutions to issues that arise in the day-to-day classroom. On the other hand, the relationship between the university and the school has become merely bureaucratic, deviating from its formative and social sense. Consequently, there is a low impact of research in teaching on Basic Education. Thus, the objective of this study was to analyze the relationship of teachers and coordinators of the early years of Elementary Education (3rd to 5th grade) with research in teaching, considering whether they appropriate it (or not) to support their pedagogical practice, especially regarding subjects in which they have a hurried formation, such as Science. We sought to answer the following questions: What is the conception of these professionals about scientific research? Do teachers and coordinators of the early years consider the results of research in Science teaching to support their pedagogical practice? Does the training received by these professionals so far lead them to contact with research in teaching and encourage the search for it? Broadly, this study aimed to understand if academic research has reached the classrooms of the municipal school system of a large city in the interior of São Paulo. If so, how? If not, what are the reasons for this distance? The methodology was established according to qualitative principles, using semi-structured interviews for data collection and following the assumptions of content analysis for data treatment. Thirteen education professionals were interviewed, including ten teachers and three pedagogical coordinators, who work in the early years of Elementary Education. The data were analyzed according to the principles of content analysis and showed that research in teaching has little reached the classrooms, as it is not a resource used by teachers in their pedagogical practice. Among the reasons that justify this context, the data demonstrated the deficiency of work with research in initial and continuing teacher education, requiring greater articulation between this education and research in teaching. Regarding the distance between school and university, the data pointed to partnerships between education networks and the university as the main point among the actions that have the potential to approach these contexts. The analyses showed it to be a complex relationship that requires, in addition to continuous efforts from the school and the university, educational public policies that can guarantee the adequate conditions for these institutions to articulate. Meanwhile, timid but promising actions were identified that could contribute to research in teaching fulfilling its function and having a greater impact on Basic Education.

Keywords: school/university relationship, initial and continuing teacher education, research on teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS E QUADROS)

Figura 1: Linha do tempo da pesquisa educacional no Brasil	22
Quadro 1: Eixos temáticos do roteiro semiestruturado da entrevista e seus objetivos	79
Quadro 2: Estabelecimento de unidades de registro a partir das respostas dos entrevistados à primeira questão da entrevista	80
Quadro 3: Concepção sobre pesquisa científica dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	82
Quadro 4: Perfil dos entrevistados	85
Quadro 5: Contato dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental com a pesquisa científica durante a formação inicial/curso de Pedagogia	89
Quadro 6: Presença de disciplina específica para o trabalho com a pesquisa científica durante a formação inicial/curso de Pedagogia dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	91
Quadro 7: Contribuição da disciplina específica voltada para o trabalho com a pesquisa científica durante a formação inicial/curso de Pedagogia dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	93
Quadro 8: Desenvolvimento de pesquisa científica pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental durante a formação inicial/curso de Pedagogia	94
Quadro 9: Disciplina voltada ao ensino de Ciências e sua articulação com a pesquisa científica durante a formação inicial/curso de Pedagogia dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	96
Quadro 10: Contato com a pesquisa científica na formação continuada dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	100
Quadro 11: Recursos utilizados pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental na busca por soluções para os problemas surgidos na prática	105
Quadro 12: Busca por atualização sobre a prática pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	109
Quadro 13: Uso da pesquisa científica pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental no seu cotidiano de trabalho	114

Quadro 14: Contribuição da pesquisa científica para a prática de trabalho dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	117
Quadro 15: Hábito da leitura de revistas/artigos científicos ou dissertações e teses pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	119
Quadro 16: Contribuição da pesquisa em ensino de Ciências para a prática dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	121
Quadro 17: Participação dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental em pesquisa científica	123
Quadro 18: Contato dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental com a universidade após a formação inicial	129
Quadro 19: Contato atual dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental com a universidade	131
Quadro 20: A relação entre a escola e a universidade na visão dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental	132
Quadro 21: Possibilidades de aproximação entre a escola e a universidade na perspectiva dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A PESQUISA EDUCACIONAL	20
1.1 A pesquisa em educação	20
1.2 As temáticas da pesquisa em educação e a pesquisa em ensino	24
1.3 A pesquisa em ensino de Ciências	29
1.4 O impacto das pesquisas em ensino na Educação Básica.....	33
O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
2.1 Formação inicial.....	36
2.1.1 Cursos de formação inicial em nível médio.....	37
2.1.2 Cursos de formação inicial em nível superior.....	41
2.1.3 O professor polivalente	45
2.2 Formação continuada	50
A RELAÇÃO ENTRE A PESQUISA E O ENSINO	55
3.1 A relação entre a universidade e a escola	61
3.2 A pesquisa e o professor da Educação Básica	63
PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1 Pressupostos teóricos e metodológicos.....	69
4.1.1 Abordagem Qualitativa.....	69
4.1.2 Pesquisa bibliográfica	70
4.2 Contexto da pesquisa	71
4.3 Participantes da pesquisa	72
4.4 Coleta de dados	74
4.5 Análise de dados	76
4.5.1 Pré-análise.....	76
4.5.2 Exploração do material ou codificação.....	77
4.5.3 Tratamento dos dados, inferência e interpretação.....	78

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	79
5.1 - Eixo 1: Concepção de pesquisa	80
5.2 - Eixo 2: Formação inicial e a pesquisa	84
5.3 - Eixo 3: Formação continuada e a pesquisa.....	98
5.4 - Eixo 4: A prática de trabalho e a pesquisa.....	102
5.5 - Eixo 5: Relação com a pesquisa	123
CONCLUSÕES	147
6.1 Conclusão final	153
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	166

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática desta pesquisa surgiu no contexto da minha atuação na rede pública de ensino, que se divide entre o exercício da função docente por oito anos e o exercício da função gestora há cinco anos, sendo esta a minha atual função. Durante essa trajetória, tive a oportunidade de atuar em todas as etapas da Educação Básica, em escolas que atendiam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Apesar de diferentes, esses contextos evidenciaram algo em comum, voltando o meu olhar para a percepção de que as pesquisas realizadas nas universidades são pouco debatidas nos espaços escolares, sendo perceptível, ainda, um certo descrédito dos profissionais da escola em relação à teoria, com uma maior valorização das experiências práticas no desenvolvimento do seu trabalho.

A partir da leitura desse contexto, uma inquietação ganhou corpo. De um lado, a universidade com um acervo de possibilidades evidenciadas pelas pesquisas em ensino. De outro, o professor da Educação Básica, enfrentando diariamente questões que demandam por novas possibilidades de atuação. Como dois mundos diferentes. Entretanto, se considerarmos que uma das funções da pesquisa em ensino é a busca por soluções aos problemas surgidos na prática, podemos pressupor que os contextos de prática e pesquisa deveriam estar interligados em uma relação dialética. Contudo, ao se observar a escola e a universidade constata-se um distanciamento entre elas e, como consequência, um afastamento entre a sala de aula e a pesquisa educacional (Charlot, 2012).

De acordo com a literatura analisada para o desenvolvimento dessa pesquisa (Ludke, 2001, 2005; Ludke e Cruz, 2005), os professores em grande parte distanciam-se da universidade após a graduação, retornando em contatos pontuais, sobretudo em busca de cursos de curta duração. As pesquisas evidenciam pouco contato do professor com a pesquisa não só em sua formação inicial (André, 2001; Ludke, 2005), como também na formação continuada (Diniz-Pereira, 2019; Silva; Hobold, 2019; Lourenço; Souza; Inforsato, 2019) e, como consequência, há pouco uso da pesquisa nos contextos escolares (Abreu; Almeida, 2008; Penitente, 2012; Zeichner, 1998). Entretanto, há evidências de que o envolvimento do professor com a pesquisa desde a sua formação inicial e ao longo de todo seu percurso profissional, pode contribuir para uma prática teoricamente melhor fundamentada, dando a ele melhores instrumentos de análise, reflexão e ação diante das complexas situações postas pela prática pedagógica (Charlot, 2012; Berra; Sauer, 2017).

Por outro lado, a relação da universidade com a escola tem se tornado apenas burocrática, fugindo do seu sentido formador e social. Isso porque os momentos de contato

entre universidade e escola não têm levado a um engajamento entre professores e pesquisadores, configurando-se, em sua maioria, como momentos pontuais para coleta de dados, sem a possibilidade de uma efetiva participação dos professores nesse processo, sem retornos à escola dos resultados da pesquisa e das contribuições que esse trabalho pode oferecer (Telles, 2002; Penitente, 2012; Zeichner, 1998). Entretanto, há evidências de que um trabalho articulado entre professores e pesquisadores em muito contribuiria, tanto para os avanços das pesquisas, quanto para os processos de ensino (Brasil, 2019).

Dessa forma, a relação entre essas instituições constrói perspectivas distorcidas em ambos os contextos. Os professores veem os pesquisadores como pessoas da teoria, que não conhecem a realidade da escola e, sendo assim, suas pesquisas não tem validade nos contextos de prática, visto ainda que muitas delas apontam apenas os aspectos negativos do seu trabalho (Zeichner, 1998; Diniz-Pereira, 2009). Já os pesquisadores, veem nos professores uma grande resistência em colaborar com suas pesquisas e um desinteresse por elas (André, 2001; Telles, 2002). Por consequência, um abismo vai se construindo entre a pesquisa e o ensino, quando, ao contrário disso, a pesquisa em ensino deveria ser fruto da parceria ativa entre escola e academia, entre professores e pesquisadores, dada a relevância do papel de ambos (Pereira; Moreira; Rôças, 2019).

Diante desse cenário, esta pesquisa pretendeu investigar qual a relação entre o professor dos anos iniciais e a pesquisa em ensino, pretendendo, de forma ampla, compreender se a pesquisa acadêmica tem chegado até as salas de aula da rede municipal de uma cidade de grande porte do interior de São Paulo. Se sim, de quais formas? Se não, quais as razões desse distanciamento.

A fim de chegar a essas respostas, analisamos a relação dos professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano) com a pesquisa sobre ensino, considerando se eles se apropriam dela (ou não) para embasar sua prática pedagógica, especialmente em relação às disciplinas sobre as quais possuem uma formação aligeirada, como Ciências.

Isto posto, foram propostos os seguintes objetivos específicos: 1) compreender o que os professores e coordenadores pedagógicos entendem por pesquisa científica; 2) investigar quais os recursos e as fontes utilizadas pelos professores e coordenadores pedagógicos na busca de soluções para as questões surgidas da sua prática, com o foco em identificar se eles utilizam da pesquisa em ensino nesse processo; 3) verificar se a formação inicial e continuada recebida pelos professores e coordenadores pedagógicos os colocou em contato com a pesquisa em ensino.

Embora o objetivo principal desta pesquisa tenha sido compreender a relação dos professores com a pesquisa em ensino, desde a sua formação inicial até sua prática em sala de aula, entrevistamos também os coordenadores pedagógicos com vistas a obtenção de maiores informações sobre a formação continuada desses docentes, visto que tal formação é realizada pelos coordenadores pedagógicos na escola.

Diante dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, ela foi definida à luz dos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. Este estudo foi realizado em um município de grande porte, localizado no interior do Estado de São Paulo e contou com a participação de 13 profissionais da área da educação, dos quais 10 são professores e 3 são coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais.

Este estudo aborda os desafios enfrentados pelas universidades e pelas instituições escolares para garantir que as pesquisas produzidas na área de ensino se reflitam na prática escolar. Sendo assim, espera-se que os seus resultados possam identificar com maior clareza os aspectos determinantes desse contexto, bem como forneçam informações que apontem para possibilidades de maior articulação entre a pesquisa e o ensino.

Dessa forma, o texto da presente pesquisa organiza-se, além desta introdução, em seis capítulos, descritos sucintamente a seguir:

O primeiro capítulo apresenta uma síntese da origem e desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, contemplando a trajetória da pesquisa em ensino e da pesquisa em ensino de Ciências e o impacto dessas pesquisas na Educação Básica.

O segundo capítulo busca contextualizar o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a especificidade da atuação polivalente, abordando a trajetória da formação inicial e continuada de professores em nosso país e como essa formação se articula com a pesquisa em ensino.

O terceiro capítulo aborda a relação entre a pesquisa e o ensino, investigando os elementos de aproximação e/ou distanciamento entre a universidade e a escola, buscando indícios de como o professor da Educação Básica se relaciona com a pesquisa em ensino.

O quarto capítulo tem a finalidade de descrever a metodologia adotada nesta pesquisa, apresentando os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram o estudo, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os participantes envolvidos, assim como os instrumentos e o processo de coleta e análise de dados.

O quinto capítulo é dedicado à descrição, análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa, examinando os resultados à luz dos referenciais teóricos adotados.

No sexto capítulo são delineadas as conclusões do estudo. A partir da retomada dos objetivos da pesquisa, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos e, após, uma conclusão final.

Capítulo I

A PESQUISA EDUCACIONAL

Neste capítulo, será contextualizada a trajetória da pesquisa educacional brasileira, destacando os principais marcos do seu desenvolvimento, sua função e questões relevantes que contribuíram para o desenvolvimento da educação no país.

A pesquisa em educação no Brasil vem se desenvolvendo, desde o século passado, numa trajetória que não cessa de crescer. Uma história que registra ampliação de temáticas e linhas de pesquisa, além de uma série de desafios, entre eles, a sua relação com o ensino. Acerca da relação entre a pesquisa educacional e o seu principal objeto de estudo: a escola, nota-se que, apesar dos avanços, os problemas no modo como essa relação foi estabelecida inicialmente ainda podem ser verificados, sendo tema de amplas discussões na área. Neste sentido, entendemos que a pesquisa em ensino tem o potencial de promover a interação entre a pesquisa educacional e a Educação Básica, contribuindo para a aproximação entre esses campos.

1.1 A pesquisa em educação

De acordo com Gatti (2010a, p. 15), são encontrados no Brasil, desde o início do século XX, trabalhos que indicam “certa preocupação científica com questões da área educacional”. Entretanto, foi no final dos anos 30, a partir da criação do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que estudos mais sistematizados em educação começaram a desenvolver-se no país. De acordo com a literatura consultada, esse fato demarca a primeira fase da pesquisa educacional no país que, segundo Bittar (2009, p. 5), “nasceu sob o manto do Estado e somente décadas mais tarde passou a ser praticada no interior das universidades”. Embora atualmente a produção das pesquisas educacionais ocorra principalmente no ambiente universitário, essa realidade nem sempre foi assim.

Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o INEP foi criado em 1938 e, de acordo com Gouveia (1971), se destinava a realização de pesquisas acerca dos problemas do ensino e seus diferentes aspectos.

Mais tarde, com o desdobramento do Inep no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, a construção do pensamento educacional brasileiro, pela pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção e formação, e de estimulação (Gatti, 2010a, p. 15).

Criados em 1956, esses centros demarcam a segunda fase da pesquisa educacional no

Brasil. Nesse momento, a pesquisa em educação era escassa ou mesmo inexistente nas instituições de Ensino Superior e universidades da época. Os trabalhos realizados pelos professores universitários envolviam esforços individuais direcionados a interesses intelectuais ou acadêmicos, desempenhando papel secundário em suas carreiras (André, 2006). Nessa conjuntura, os Centros Regionais tiveram grande relevância “no desenvolvimento de bases metodológicas”, sobretudo quanto à pesquisa com fundamento “empírico voltados para os problemas da educação nacional” (Bittar, 2009, p.7) e constituíram-se em “focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental” (Gatti, 2010a, p.15). Nesse contexto, pesquisadores dos centros de pesquisa começaram a se envolver no Ensino Superior, enquanto professores de cursos superiores também passaram a atuar nesses centros, estabelecendo uma relação frutífera, particularmente com algumas universidades.

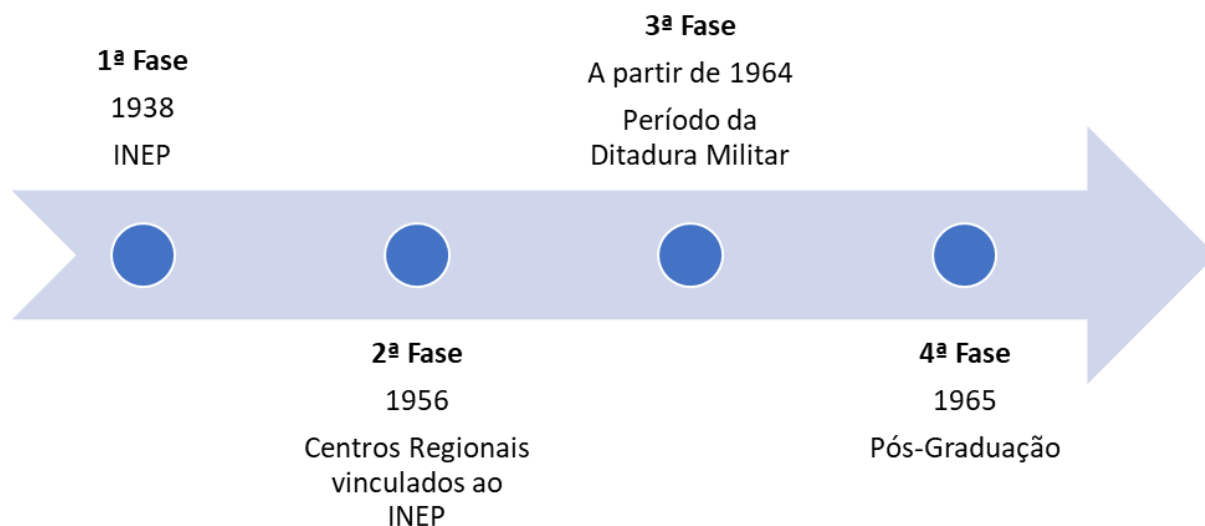
Os Centros Regionais tiveram grande contribuição para a institucionalização da pesquisa no Brasil, com destaque para publicações regulares e formação de pesquisadores, entretanto,

foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 60, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal, que se acelerou o desenvolvimento dessa área de pesquisa no país, transferindo seu foco de produção e de formação de quadros para as universidades. Paralelamente os Centros Regionais de Pesquisa do Inep são fechados e começam investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação nas instituições de Ensino Superior (Gatti, 2010a, p.16).

Gouveia (1971) identificou que a terceira fase da pesquisa educacional no país se encontra na mudança da situação política, após o golpe militar de 1964. Bittar (2009) argumenta que este marco foi mais político do que propriamente educacional, mas é tratado como uma fase distinta pelas fortes implicações que o período da ditadura militar teve na educação brasileira.

Embora a pesquisa educacional tenha marcos iniciais importantes e que foram fundamentais para o seu desenvolvimento no país, a criação dos Programas de Pós-graduação pode ser considerado um “divisor de águas nessa trajetória, ao levarem para o contexto da universidade a pesquisa que até então se realizava fora dela” (Bittar, 2009, p. 9). Cunha (1979) identifica esse período como a quarta fase do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil e reforça o papel essencial desempenhado por esses programas, demarcando um caminho sem volta e de grande desenvolvimento.

Figura 1: Linha do tempo da pesquisa educacional no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com Campos e Fávero (1994), os dois primeiros Programas de Pós-Graduação em Educação implantados no Brasil foram criados nas Universidades Católicas do Rio de Janeiro (1965) e na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) de São Paulo (1969). O período de maior expansão pode ser identificado na década de 1970, inicialmente com os mestrados, seguido por uma fase de grande esforço para a consolidação desses Programas, especialmente a partir de 1976, com a “implantação de um sistema nacional de credenciamento, avaliação e acompanhamento” (Campos; Fávero, 1994, p. 7).

O principal objetivo dos Programas de Pós-graduação no Brasil foi a formação de docentes para o Ensino Superior, uma vez que, após as reformas do início da década de 1970, a titulação passou a ser exigida para a admissão na carreira universitária (Campos; Fávero, 1994). Conforme Campos e Fávero (1994, p.7), “a formação de pesquisadores constitui-se quase que em subproduto dessa preparação para a carreira docente, por estar subordinada ao ensino e porque nem todos os titulados participavam de pesquisas na Pós-graduação”. Esse cenário mudou bastante desde então. Durante sua trajetória, a Pós-graduação deixou de ser apenas um instrumento de formação de professores para o Ensino Superior e se tornou a principal responsável pela pesquisa científica nas instituições universitárias.

No estado de São Paulo, as universidades estaduais e federais desempenham um papel fundamental na formação de pesquisadores altamente capacitados em diversas áreas. Dentre as instituições de destaque nesse cenário, encontram-se a Universidade de São Paulo (USP), a

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), sendo reconhecidas pela qualidade do ensino e pesquisa desenvolvidos. Os dados compilados pela Fapesp mostram que o número de mestres formados pela USP, UNICAMP e UNESP cresceu 300% nos últimos 30 anos; e o de doutores, quase 600% (São Paulo, 2019), confirmando, assim, a contribuição significativa dessas três universidades públicas estaduais de São Paulo para a produção de conhecimento científico e formação de pesquisadores no âmbito da Pós-Graduação.

Em matéria publicada pelo Jornal da USP, em 2019, que trata da autonomia universitária e seus benefícios para o avanço do campo científico, foi considerado que nos últimos 30 anos houve um “Big Bang da Ciência”, uma vez que a produção científica das três universidades cresceu 1.700%, tendo qualidade atestada por diferentes rankings nacionais e internacionais. De acordo com a lista das melhores universidades da América Latina, publicada em 2019 pelo The Times Higher Education¹, a USP, UNICAMP e UNESP foram ranqueadas nas posições 2º, 3º e 12º, respectivamente.

O resultado, somado todos os fatores, foi um crescimento explosivo da produção científica dessas três universidades nos últimos 30 anos. Juntas, em 1989, elas publicavam cerca de 1.200 trabalhos científicos por ano em revistas indexadas da base Web of Science (referência na literatura científica internacional). Em 2018, três décadas de autonomia depois, foram mais de 22 mil — um aumento de 1.700%, segundo os dados compilados pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBi) da USP, a pedido da reportagem. Um verdadeiro “big bang” na produção de conhecimento científico e tecnológico (Jornal da USP, 2019).

Entre os fatores que corroboram para o desenvolvimento da pesquisa científica no país, Krieger, reitor da USP, cita o papel essencial desempenhado pela FAPESP:

Uma engrenagem fundamental nesse sistema é a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Criada em 1962, antes mesmo da Unicamp e Unesp, ela [...] garante uma base de estabilidade e previsibilidade na disponibilidade de recursos para ciência e tecnologia no Estado (Jornal da USP, 2019).

Nesse contexto, as agências de fomento à pesquisa desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e manutenção do conhecimento científico, sobretudo, a partir de financiamentos. Além da FAPESP, agências como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) têm lugar de destaque.

¹ Revista Britânica que ranqueia as melhores universidades do mundo. Podendo ser acessada por meio do link: <https://www.timeshighereducation.com/>.

De acordo com Gatti (2010a), criada em 1970, a ANPED teve um papel fundamental na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa educacional. Além do incentivo à formação de grupos de trabalho, à publicação de periódicos científicos e ao intercâmbio acadêmico entre os seus membros, a associação organiza anualmente um dos maiores eventos científicos na área da educação, o Congresso Brasileiro de Pesquisa em Educação (CBPE), que reúne milhares de pesquisadores, professores e estudantes interessados no campo educacional.

Os eventos científicos, de modo geral, desempenham um papel crucial na divulgação e disseminação das pesquisas, proporcionando um ambiente propício para a troca de conhecimentos e experiências entre os pesquisadores e a comunidade educacional. No caso específico da pesquisa em educação, os pesquisadores têm a oportunidade de compartilhar os resultados de seus estudos em eventos de grande relevância, tais como o Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE), o Encontro Nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outros. De acordo com a CAPES (Brasil, 2019), os eventos científicos são incentivados objetivando, entre outros, que os professores possam acessar os resultados das pesquisas realizadas na área, contribuindo, assim, para que os conhecimentos, processos e produtos possam chegar efetivamente até a sala de aula da Educação Básica.

1.2 As temáticas da pesquisa em educação e a pesquisa em ensino

Ao longo de sua trajetória, a pesquisa educacional experimentou notáveis convergências temáticas e metodológicas. De acordo com os estudos de Gouveia (1971, 1976), as pesquisas em educação no Brasil apresentaram inicialmente um enfoque predominantemente psicopedagógico, abrangendo estudos sobre o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem.

A partir de meados da década de 1950, o foco começa a se deslocar para as questões culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse momento, em que o país saía de um período ditatorial e caminhava para processos mais democráticos nas práticas políticas, vivia-se um momento de “certa efervescência social e cultural, inclusive com a grande expansão da escolarização da população nas primeiras séries do nível fundamental” (Gatti, 2010a, p.17). Com a ampliação de oportunidades em escolas públicas, a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade se tornaram, neste momento, o objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais (Gatti, 2010a).

A partir de meados da década de 1960, período em que se instalou o governo militar no

país redirecionando as perspectivas sociopolíticas, a política científica passou a ser definida em um contexto de macroplanejamento e a pesquisa educacional, em grande parte, seguiu essa linha de interesse (Gatti, 2010a). Assim, ganharam impulso nessa época os estudos de natureza econômica e as temáticas se concentraram em aspectos relacionados ao planejamento, custos, eficiência, técnicas e tecnologias de ensino, especialmente no contexto do ensino profissionalizante (Gatti, 2010a).

Em meados da década de 1970, com a expansão do Ensino Superior e a consolidação do trabalho em alguns cursos de Mestrado e Doutorado, decorre uma “ampliação das temáticas de estudo e um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas” (Gatti, 2010a, p.18). Esses estudos foram determinantes para as discussões acerca de problemáticas que até então estavam estancadas, tais como:

[...] currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros (Gatti, 2010a, p.18).

Além do aumento de trabalhos em temas diversificados, houve uma mudança significativa na abordagem durante esse período, com a adoção de métodos de análise mais avançados, tanto quantitativos quanto qualitativos. Assim como, ao final da década, passou-se a um referencial teórico mais crítico. Contudo, apesar das mudanças, foram os enfoques tecnicistas que ainda predominaram neste período (Gatti, 2010a; Bittar, 2009).

Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, com críticas aos limites desse tipo de investigação, foi possível perceber um descrédito em relação à crença de que soluções técnicas seriam capazes de resolver os problemas estruturais da educação no Brasil. Desse modo, essas novas perspectivas enriqueceram o perfil da pesquisa educacional, proporcionando um espaço maior para abordagens mais críticas (Gatti, 2010a). A pesquisa com foco na macroeducação se tornava insuficiente para abordar efetivamente os problemas da escola pública, tornando-se necessário um maior envolvimento com os contextos escolares para a compreensão dos seus reais desafios.

O modelo de produção de pesquisa educacional no Brasil da década de 1970, concentrada principalmente em assuntos relacionados à macroeducação, especialmente à política educacional, com ênfase em levantamentos de caráter descritivo, começava a receber críticas no que se refere a sua capacidade de resolver os problemas de base da educação brasileira. Assim, à medida que se avançava para os anos 1980, o cenário começava a mudar, indicando um crescimento nos estudos psicopedagógicos, que incluíam investigações sobre

métodos de ensino. De acordo com Castro e Carvalho (2018), essa mudança de rumos se vincula às tentativas de resolver as dificuldades da prática escolar. Além disso, visto que esses novos temas já estavam sendo pesquisados em outros países, era urgente conduzir pesquisas sobre a realidade educacional brasileira.

Corroborando com essa ideia, Gatti (2010a) destaca que durante a segunda metade dos anos 1980 houve um crescimento significativo na formação de quadros brasileiros no exterior e o retorno desses profissionais às universidades brasileiras trouxe consigo uma rica diversificação temática e de métodos nas pesquisas em educação. Essa diversificação foi fundamental para o enriquecimento do campo, permitindo a abordagem de questões educacionais sob diferentes perspectivas teóricas.

Nesse contexto, percebe-se que o desenvolvimento da pesquisa em ensino foi, de certa forma, inevitável. À medida que as pesquisas em nível macro não atendiam às necessidades da realidade da educação brasileira, houve também uma influência internacional no que se refere às temáticas relacionadas ao ambiente escolar. Tornou-se necessário acompanhar as pesquisas de outros países, uma vez que buscávamos o desenvolvimento de nosso próprio país, especialmente no campo da educação, posto que essa área carregava o ônus de alavancar o desenvolvimento da sociedade brasileira.

A partir da década de 1980, a pesquisa em ensino no Brasil passou a focar em “situações diferenciadas que, a partir da sala de aula, abrangem a escola, a comunidade e a sociedade em geral, demonstrando aspectos culturais e políticos” (Castro; Carvalho, 2018, p.29), contemplando uma gama mais ampla de temáticas e abordagens metodológicas. De acordo com André (2006), enquanto nas décadas de 60-70 o foco estava nas situações controladas de experimentação em laboratório, nas décadas de 80-90, a principal preocupação dos pesquisadores passou a ser o exame das situações reais do cotidiano escolar. Conforme essa autora, “se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito ‘de fora’, nos últimos anos têm havido uma grande valorização do olhar ‘de dentro’” (André, 2006, p.47), resultando em muitos estudos que analisam a experiência do próprio pesquisador ou em pesquisas desenvolvidas em colaboração com os participantes. Assiste-se a uma alteração metodológica nos estudos, indicando uma redução da pesquisa quantitativa em favor da pesquisa qualitativa (Castro; Carvalho, 2018).

A partir da consolidação de grupos de pesquisa que se empenharam na investigação de áreas como: alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas

educacionais e trabalho e educação (Gatti, 2010a) houve uma expansão significativa na área, evidenciando a vitalidade e o crescimento da pesquisa educacional no Brasil.

Ao longo dessa trajetória de expansão e crescente relevância da pesquisa em ensino, ela se estabeleceu como uma área reconhecida pela CAPES. Criada em 1951, a CAPES é uma agência governamental brasileira ligada ao Ministério da Educação (MEC) e tem como papel fundamental a expansão e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em todos os estados da Federação. Conforme os dados do portal da instituição, estão entre as principais atividades da CAPES: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso à produção científica e sua divulgação; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional. A CAPES tem contribuído significativamente para o avanço da pesquisa, da inovação e do desenvolvimento científico do país (Brasil, 2023).

Em 2011, por meio da Portaria CAPES nº 83/2011, foi criada a Área de Ensino, integrando a Grande Área Multidisciplinar. A constituição da Área de Ensino se deu a partir da nucleação dos programas da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, criada em 2000. De acordo com Nardi (2022), é notável a grande expansão da Área de Ensino desde a sua criação, no ano de 2000.

A Área de Ensino é, portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais (Brasil, 2019, p.3).

Ao promover essa conexão entre a pesquisa em educação e a prática educativa, a Área de Ensino busca direcionar o conhecimento científico para a resolução de problemas reais e relevantes enfrentados pelos sistemas educacionais. Isso implica desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras, aprimorar métodos de ensino e aprendizagem, identificar e abordar desafios específicos do contexto educacional, bem como promover a formação de professores e a disseminação de boas práticas (Brasil, 2019).

Segundo a CAPES (Brasil, 2019), existe um consenso na área de que a educação, por si só, não é suficiente para enfrentar os principais problemas do país. Entretanto, reconhece-se que sem ela não é possível propor soluções para questões como desigualdade social, corrupção e os novos desafios de cunho ético e social relacionados às mídias digitais, que cada vez mais impactam a vida de todos. Portanto, a pesquisa em ensino desempenha um papel estratégico,

sendo um dos componentes essenciais para impulsionar mudanças tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Ao longo das últimas décadas a pesquisa em ensino continuou a se expandir e diversificar, acompanhando as demandas e transformações do cenário educacional. Houve uma maior valorização da pesquisa empírica, assim como o fortalecimento de grupos de pesquisa e a criação de programas de Pós-graduação nessa linha em diversas instituições do país. De acordo com dados da CAPES, em 2019, a Área de Ensino contava com 181 programas, os quais abrigaram 218 cursos. Destes, 119 se referem à soma dos cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos; e 99 à soma dos cursos de Mestrado e Doutorado profissionais.

Na área de Ensino, os programas concentram suas pesquisas e produções em “ensino em determinado campo de saber” (Brasil, 2019, p.5). Dessa forma, atuam na interface desse campo e da área educacional, fazendo as interlocuções necessárias. Além de serem responsáveis pela formação de recursos humanos, os programas de Pós-graduação “têm como objeto a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem, e como principal objetivo, a construção de conhecimento científico sobre esse processo, considerando os fatores de caráter macro e microestrutural que nele interferem” (Brasil, 2019, p. 5). Assim, a área de Ensino contribui para a construção de uma educação mais efetiva e alinhada às demandas da sociedade, proporcionando soluções educativas que sejam relevantes e aplicáveis. É por meio da pesquisa em ensino e de suas conexões com a ciência básica e a prática educativa que se torna possível impulsionar o progresso e o aperfeiçoamento contínuo do sistema educacional, buscando alcançar uma educação de qualidade e equitativa para todos.

De acordo com Castro e Carvalho (2018), é possível identificar uma evolução da pesquisa educacional a partir da pesquisa em ensino. Conforme esses autores, as pesquisas atuais não apenas abrangem populações que anteriormente não eram consideradas, como crianças pequenas, universitários, alunos com necessidades especiais e crianças não escolarizadas, mas também abordam tópicos bastante diversificados. Os estudos sobre formação de professores agora estão ligados a questões de educação continuada, ensino a distância e ao uso de novas tecnologias no ensino presencial ou remoto. Nos últimos anos, os estudos sobre o cotidiano escolar têm trazido à luz problemas antes ignorados e, assim, alguns tabus foram superados, além disso, houve a ampliação da abordagem interdisciplinar. O campo de investigação da prática do ensino expandiu-se de forma promissora, com uma ampla diversidade de focos, com destaque para o ensino de Ciências, e é a respeito dessa temática que trataremos no próximo tópico.

1.3 A pesquisa em ensino de Ciências

O campo da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil vem se constituindo desde a década de 1950, tendo sua consolidação marcada pela instalação dos Programas de Pós-graduação. A partir da criação da área de Ensino de Ciências e Matemática pela CAPES em setembro de 2000, esse campo recebeu forte impulso e vem tomando proporções significativas na produção de conhecimento na área educacional.

De acordo com Megid Neto (2014), as origens desse campo da pesquisa podem ser situadas a partir da criação da Seção São Paulo do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) em 1954.

O IBECC, enquanto Comissão Nacional da UNESCO no Brasil, foi criado em 1946 logo após o fim da Segunda Guerra Mundial com o objetivo de atuar em projetos de educação, ciência e cultura. A iniciativa surgiu de um contexto internacional que destaca cada vez mais o papel da ciência no desenvolvimento tecnológico e social das nações e que foi encontrar em São Paulo, quando da criação da seção paulista do órgão, um debate presente em torno do papel da ciência como instrumento de desenvolvimento nacional (Megid Neto, 2014, p. 105).

A partir de meados da década de 1970, a área tem a sua consolidação a partir da instalação dos programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

[...]os programas ou linhas de pesquisa pioneiros de pós-graduação stricto sensu foram a linha de pesquisa (área de concentração) em “Ensino de Física” do Mestrado em Física, do Instituto de Física da UFRGS, em 1971, e o Mestrado em Ensino de Ciências - modalidade Física, programa conjunto entre o Instituto de Física e a Faculdade de Educação da USP, criado em 1973. Quanto aos programas de Doutorado em Educação, os primeiros credenciamentos datam de 1976 na PUC-RJ e UFRGS, ocorrendo uma pequena expansão até o final dos anos 1980 (Megid Neto, 2014, p.110).

As iniciativas pioneiras abriram caminho para o surgimento de outros programas de pós-graduação na área. Segundo Megid Neto (2014), o crescente número de professores universitários que já haviam concluído seus mestrados e desejavam obter o título de doutor, impulsionaram a demanda por esse grau de titulação. Essa demanda era motivada tanto pela necessidade de progredir na carreira acadêmica quanto pela intenção de lecionar no Ensino Superior, uma vez que as exigências de ingresso na carreira docente em instituições públicas passaram a requerer o título de doutor como requisito inicial, o que contribuiu para o aumento da procura por vagas nesses programas (Campos; Fávero, 1994; Megid Neto, 2014). Esses programas contribuíram para o surgimento de novas abordagens e metodologias no ensino de Ciências, além de formar uma rede de pesquisadores e professores comprometidos com a melhoria da educação científica no país (Megid Neto, 2014; Feres; Nardi, 2014).

As primeiras defesas de dissertação na área de Educação em Ciências, aconteceram em 1972, as quais concentraram-se em estudos de natureza curricular ou metodológica (Megid Neto, 2014). Desde então, a área percorreu um caminho de desenvolvimento, tendo nos anos 2000, a partir da criação da área de Ensino de Ciências e Matemática, atualmente denominada Área de Ensino, na CAPES, o período de grande expansão dos seus programas de pós-graduação no país. Esses programas têm desempenhado papel crucial na constituição e consolidação da produção científica em Ensino de Ciências, contribuindo de forma significativa para a existência e o fortalecimento de uma literatura especializada e a geração de conhecimento científico necessário para o avanço e o reconhecimento dessa área no país (Megid Neto, 2014; Feres; Nardi, 2014).

A área da pesquisa em Ensino de Ciências é enriquecida por uma série de eventos científicos de destaque, que reúnem pesquisadores e educadores para compartilhar conhecimentos. Entre os principais eventos científicos brasileiros dedicados a essa área de pesquisa, tem destaque o Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC), organizado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). O encontro reúne pesquisadores, estudantes e profissionais da Educação Básica de todo o país para compartilhar e discutir estudos e resultados relevantes de pesquisas da área, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do Ensino de Ciências no Brasil.

De acordo com a CAPES (Brasil, 2019, p. 3), “a referência ao Ensino envolve todos os níveis e modalidades do ensino formal do país, da Educação Infantil ao Doutorado, nos diversos campos do conhecimento, bem como as modalidades de ensino não formal”. No entanto, quando se trata da distribuição da produção científica nos diferentes níveis escolares, existe um desequilíbrio significativo no que diz respeito às pesquisas em ensino de Ciências (Feres e Nardi, 2014; Megid Neto, 2014). Segundo Megid Neto (2014), ao longo da década de 1970 prevaleceram os estudos voltados para a Educação Superior, o que pode ser explicado pela expansão de vagas nesta etapa de ensino devido aos Programas de Pós-graduação. Na década de 1980, expandiram-se em maior número os estudos relacionados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com a predominância do Ensino Médio. De acordo com o autor, essa ampliação dos estudos voltados para a Educação Básica foi impulsionada pelo ingresso de técnicos de Secretarias de Educação, especialistas de ensino e professores do Ensino Fundamental e Médio nesse campo. Assim como ao surgimento de programas governamentais de incentivo à melhoria da Educação Básica, que também contribuíram para o aumento desse interesse.

As décadas de 1990 e 2000 registram o mesmo quadro, com aumento significativo dos estudos voltados para o Ensino Fundamental e Médio, sobretudo este último. Esse contexto, conforme Megid Neto (2014), pode ser atribuído ao amplo ingresso de professores da Educação Básica nos Programas de Pós-graduação em Educação a partir dos anos 1990, sendo que nos programas específicos de Educação em Ciências ou nas linhas de pesquisa relacionadas a essa área predominam os professores do Ensino Médio ou Fundamental.

De acordo com Megid Neto (2014), menos de 20% da produção acadêmica na área está voltada para o Ensino Fundamental, sendo que o cenário é ainda mais alarmante quando observamos a escassez de estudos direcionados aos anos iniciais dessa etapa da escolarização, que compreendem do 1º ao 5º ano.

Cerca de 25% dos trabalhos voltados ao ensino fundamental abrangem com especificidade os primeiros anos de escolaridade. A grande maioria se direciona aos anos finais dessa etapa escolar (6º ao 9º ano). Ou seja, do conjunto de produção entre 1972 e 2010, estimamos que em torno de 5% dos trabalhos se voltam especificamente para a primeira fase do ensino fundamental (Megid Neto, 2014, p. 122).

A etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de extrema importância para a formação do indivíduo, uma vez que é nesse período que as crianças dão seus primeiros passos na educação científica escolar (Bertucci, 2009). Nesse sentido, é essencial que haja um aumento significativo no número de pesquisas e estudos voltados para essa faixa etária, a fim de garantir uma base sólida de conhecimentos para o desenvolvimento científico dos estudantes.

Megid Neto (2014) aponta que a criação dos mestrados profissionais na área de Ensino da CAPES, amplia a tendência de estudos realizados por professores da Educação Básica e a busca pela melhoria do ensino nos níveis escolares iniciais. Essas iniciativas e a conscientização da importância dos primeiros anos escolares como base para o desenvolvimento educacional levaram a um crescimento significativo da pesquisa e dos estudos nesta área, demonstrando grande potencial para ampliação desse quadro (Megid Neto, 2014).

Os cursos de Pós-graduação na área de Ensino de Ciências têm se concentrado, principalmente, em programas de Mestrado Profissional. Essa tendência se reflete pela necessidade de formação e capacitação dos profissionais atuantes em sala de aula no contexto educacional brasileiro, a fim de “dotá-los da competência científica para a efetividade dessa atuação, envolvendo-os na pesquisa e na busca por melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (Feres; Nardi, 2014, p. 238). Além disso, a área de ensino da CAPES entende

que “a vocação para a pesquisa de processos e produtos educacionais para atender às demandas sociais é mais acentuada nos cursos profissionais (Mestrado e Doutorado)” (Brasil, 2019, p. 9).

Atualmente, a Pós-graduação em ensino de Ciências alcançou um lugar importante nos cursos *stricto sensu*. No entanto, apesar da grande expansão da área, no que se refere principalmente às publicações, os autores apontam para a necessidade de iniciativas capazes de reunir e sistematizar os estudos produzidos. Segundo Feres e Nardi (2014, p.222), “o Sistema de Informação em contexto acadêmico envolvendo o conhecimento científico gerado na área de Ensino de Ciências apresenta dispersão e uma divulgação inadequada”. Isso representa um dos principais obstáculos para a contribuição dos pesquisadores no desenvolvimento e democratização do ensino e pesquisa no contexto nacional. Os autores apontam a necessidade de uma reorganização para melhor divulgação do conhecimento produzido na área.

Nesse sentido, Megid Neto (2014, p. 133) propõe a criação de uma “Rede Nacional de Divulgação da Pesquisa em Educação em Ciências, que poderia ser constituída com o apoio de alguns grupos de pesquisa na área e de entidades e associações de classe, como ABRAPEC, SBF, SBQ, SBEnBio, e também da Área de Ensino CAPES”. Feres e Nardi (2014, p.256) reiteram essa ideia indicando a urgência de uma Rede de Informação especializada em Ensino de Ciências, de modo a “reunir, organizar, disseminar e permitir o maior compartilhamento” entre os interessados na área.

Considerando o grande número de trabalhos publicados e a precária divulgação dos mesmos, Megid Neto (2014) ressalta a necessidade de ampliação de estudos do tipo estado da arte, que se encarreguem da descrição, análise e avaliação dessa produção. Nesse contexto, sugere:

Além disso, poderia se investir na produção de textos de natureza didático-científica, apresentando sínteses dos resultados das pesquisas acadêmicas em temáticas bem assentadas na área, de modo a favorecer a divulgação dos resultados das pesquisas aos professores em geral, tornando-se inclusive uma forma de acesso mais adequada ao conteúdo dos trabalhos acadêmicos (Megid Neto, 2014, p.131).

Essa ação vai ao encontro de um dos entraves muitas vezes colocados em pauta nesse campo de discussão, que se refere ao acesso dos professores da Educação Básica às pesquisas acadêmicas. O que é proposto pelo autor facilitaria esse acesso, pois a produção de textos de natureza didático-científica sugere que a linguagem estaria mais próxima da realidade do professor, o que possibilitaria que essas pesquisas viessem a se tornar um recurso no processo de ensino e aprendizagem.

A relevância dessa disponibilização, se dá, não apenas devido ao caráter público e democrático do acesso à informação científica e acadêmica produzida no país, mas também:

pelo alto potencial didático e formativo que a leitura integral das teses e dissertações pode proporcionar aos pesquisadores da área e aos professores da Educação Básica. A leitura completa desses relatórios de pesquisa constitui um excelente recurso para a (auto)formação, atualização e aprimoramento dos professores (Megid Neto, 2014, p.132).

A leitura de teses e dissertações pode ser útil tanto para os pesquisadores da área quanto para os professores da Educação Básica, à medida que pode proporcionar um maior aprofundamento teórico e atualização dos conhecimentos científicos, levando a um aprimoramento profissional mais crítico, além de um maior alcance e disseminação do repertório acadêmico. Contribuindo, assim, para uma prática educacional melhor fundamentada teoricamente e alinhada aos avanços científicos. Esse movimento será importante para estudarmos os impactos do uso de pesquisas na Educação Básica, que será discutido no próximo tópico.

1.4 O impacto das pesquisas em ensino na Educação Básica

O modo como as pesquisas impactam a realidade escolar é um tema que nas últimas décadas tem ocupado amplo espaço no campo da educação. De acordo com a CAPES (Brasil, 2019, p.9), “é tarefa dos programas de Pós-graduação o desenvolvimento de ações que contribuam para a redução da defasagem entre a pesquisa realizada na Pós-graduação e o ensino realizado no contexto educacional, principalmente, da educação básica”. Nesse sentido, o impacto desses programas no ensino deve ser demonstrado a partir dos seus resultados e efeitos a médio e longo prazo, tanto no avanço do conhecimento científico e tecnológico na área, quanto nas repercussões das pesquisas na qualidade do ensino brasileiro, completa o documento.

Megid Neto (2014) aponta que a produção mais recente tem se concentrado nas questões internas da escola, nos estudos do processo de ensino-aprendizagem e na dinâmica da sala de aula, com o objetivo de aprimorar a formação cognitiva e moral dos alunos, bem como a compreensão dos conhecimentos científicos formalizados. Entretanto, as atividades propostas e implementadas, em sua maioria, se restringem à discussão do entrelaçamento entre o conhecimento científico e conhecimento prévio dos alunos. As “investigações que visam uma transformação crítica da realidade social vivenciada por alunos e professores, são muito raras no conjunto da produção” (Megid Neto, 2014, p.126).

Isso ocorre devido às temáticas de estudo predominantes do campo da Educação em Ciências, estarem ligadas “às pesquisas descritivas, tipo estudo de caso, pesquisa documental via análise de conteúdo ou análise de discurso, estudo transversal, pesquisa histórica” (Megid Neto, 2014, p.127). Esses estudos, de modo geral, caracterizam, descrevem e buscam compreender uma realidade educacional específica, um processo histórico ou um objeto de ensino-aprendizagem, sendo que, nesse tipo de abordagem, a interferência intencional do pesquisador na situação estudada é evitada.

Estudos em que o delineamento da pesquisa ocorre em processo, tais como a pesquisa ação, “no qual pesquisadores e sujeitos pesquisados agem em parceria e de modo colaborativo visando à transformação da realidade investigada numa perspectiva crítica e emancipatória, são escassos - cerca de 10% do total da produção” (Megid Neto, 2014, p. 127). Cabe ressaltar que esse cenário descritivo sobre a escola é justamente o que se buscou superar. Portanto, apesar dos avanços no que concerne à aproximação da pesquisa dos problemas reais da escola, é fundamental persistir nesse caminho para atingir o objetivo de efetivamente contribuir para a transformação da realidade educacional.

A pesquisa em Educação em Ciências no Brasil cresceu substancialmente e propiciou relevantes contribuições para os processos educacionais escolares e não escolares. Entretanto, é reconhecido que a educação científica escolar no Brasil, assim como a educação em geral, precisa de melhorias significativas. Infelizmente, enfrentamos obstáculos que dificultam a tradução efetiva do conhecimento acadêmico-científico para o ambiente escolar em todo o país (Megid Neto, 2014; Feres; Nardi, 2014). Faltam condições adequadas para que todo o esforço em pesquisa possa ter um impacto intenso nas escolas da Educação Básica, sendo fundamental a busca por maneiras de superação desses desafios, com vistas a garantir caminhos propícios para que os conhecimentos gerados pela pesquisa encontrem os contextos de prática.

De acordo com Megid Neto (2014), mais de 90% da produção científica no campo da Educação em Ciências no Brasil foi financiada com recursos públicos. Entretanto, esse investimento do governo federal e de vários governos estaduais no apoio às universidades públicas, têm tido pouco impacto transformador na Educação Básica. Isso ocorre porque não tem sido acompanhado das medidas necessárias para promover uma melhoria efetiva no sistema educacional. É importante reconhecer que são necessárias abordagens abrangentes e políticas educacionais mais estruturadas, que vão além do financiamento da pesquisa acadêmica, para que o conhecimento gerado nas universidades possa ser efetivamente implantado nas escolas de Educação Básica, beneficiando assim estudantes, professores e toda a comunidade educacional. O autor afirma que os pesquisadores em geral (professores

universitários e professores da Educação Básica envolvidos com pesquisas) no campo da Educação em Ciências, têm feito a sua parte no que concerne à construção de conhecimentos e desenvolvimento de inovações educacionais. Faltam, no entanto, as condições adequadas para que essas inovações possam ser implementadas. Entre outras, o autor destaca como necessidades: a melhoria das condições de trabalho do professor (infraestrutura física e pedagógica nas escolas; recuperação do salário; jornada de trabalho; planos de carreira); a revalorização da profissão docente; melhoria da formação inicial e continuada (Megid Neto, 2014).

Além dos investimentos no que concerne aos contextos de pesquisa, é imprescindível que o foco se volte também às melhorias dos contextos educacionais, principalmente no que se refere às condições de trabalho e à formação do professor, visto que é por meio dele que os conhecimentos científicos poderão ser traduzidos em avanços educacionais. Portanto, o professor desempenha um papel fundamental na mediação dessa relação, mas somente se ele tiver acesso ao conhecimento científico e a expertise necessária para transpor e adaptar os resultados da pesquisa educacional em práticas pedagógicas que sejam adequadas ao contexto específico da sala de aula e às necessidades dos estudantes, que só serão garantidas por uma formação adequada.

Capítulo II

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo tem a finalidade de contextualizar a prática e a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma breve retomada da constituição da profissão docente, assim como o histórico da formação inicial e continuada de professores em nosso país

Os anos iniciais do Ensino Fundamental se configuram como um período crucial do desenvolvimento humano e, sendo assim, demandam profissionais qualificados para garantir uma educação adequada aos alunos nessa faixa etária. A tarefa de proporcionar essa educação, realizada por um único professor polivalente, é complexa e requer um profissional altamente capacitado, entretanto, a formação inicial nem sempre tem sido capaz dessa tarefa, sendo necessárias urgentes transformações nestes cursos. Ademais, esse quadro aumenta a responsabilidade da formação continuada que, em nosso país, tem cumprido o papel de suprir as deficiências da formação inicial, sendo imprescindível a retomada de sua concepção original, de modo a garantir o aprofundamento e atualização dos conhecimentos teóricos e científicos da área aos professores da Educação Básica.

2.1 Formação inicial

A trajetória da profissão docente no Brasil é marcada por um percurso de hesitações e recuos, atravessado por muitas tensões. O ofício de professor teve seu início nas congregações religiosas, desenvolvendo-se como uma ocupação secundária de leigos e religiosos de diferentes origens, no caso brasileiro com os jesuítas que vieram da Europa. De acordo com Nóvoa (1995), o corpo de saberes, técnicas, normas e valores específicos da profissão docente, consagrando o porvir da intencionalidade educativa, foi elaborado, inicialmente, pelos jesuítas e os oratorianos, sendo que, ao longo da trajetória dessa profissão, “este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do mundo dos professores, por teóricos e especialistas vários” (Nóvoa, 1995, p.16). De acordo com Nóvoa (1995), esse contexto registra a relação ambígua entre os professores e o saber, que atravessa a história profissional docente.

No início do século XX, “a escola e a instrução encarnam o progresso, e os professores são seus agentes” (Nóvoa, 1995, p. 19). Nesse período, os professores atingem o auge da profissionalização, passando a ser valorizados socialmente e desfrutando de um alto prestígio na sociedade. Entretanto, o “período de ouro” caminhou para um processo de desvalorização

docente que perdura até os dias atuais. De acordo com Esteve (1995, p.95), isso se deu a partir de um percurso “histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação”. Essas mudanças, conforme o autor, impulsionaram os desafios da formação docente. Nessa trajetória, a formação de professores vai sendo vislumbrada como fundamental para o alcance dos objetivos educacionais e, com o passar do tempo, ainda, como crucial para a construção da profissionalização docente.

A formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental teve seu início com o Curso Normal (1827), passando pelo curso de Habilitação Específica para o Magistério HEM (a partir de 1971) e o curso do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAM (anos 1980). Atualmente, essa formação é desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia em nível superior. A seguir, essa trajetória formativa será contextualizada brevemente.

2.1.1 Cursos de formação inicial em nível médio

De acordo com Gatti (2010, p.1356) “a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais”, que foram fundadas com o objetivo de fornecer uma educação especializada para aqueles que desejavam se tornar professores. Essas organizações visavam preparar os futuros docentes com os conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos necessários para ensinar nas escolas primárias e, em seguida, nas escolas secundárias. A respeito disso, Saviani (2009), afirma que:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (Saviani, 2009, p.144).

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (Tanuri, 2000, p.64).

O currículo das Escolas Normais da época incluía tópicos como princípios de moral cristã, língua nacional, operações matemáticas básicas e proporções, o método lancasteriano² de ensino de leitura e escrita e elementos de Geografia. Além disso, os ingressantes deveriam apresentar como pré-requisitos: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, manter um bom comportamento moral e ter habilidades de escrita e leitura (Tanuri, 2000). De acordo com Tanuri (2000, p.64), foi a característica de um “ensino apoucado, estritamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias”, que marcou o início do desenvolvimento das Escolas Normais.

Após a fundação da primeira Escola Normal, nos anos subsequentes, essa experiência foi replicada em diversas províncias, resultando na criação de instituições similares (Tanuri, 2000; Saviani, 2009), entretanto,

em todas as províncias as Escolas Normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (Tanuri, 2000, p.64).

Simultaneamente à valorização das Escolas Normais, há também um enriquecimento de seu currículo e uma expansão dos critérios de admissão (Tanuri, 2000). No decorrer da trajetória dessas instituições, que passaram do nível primário ao secundário, depois médio e os Institutos de Educação que se seguiram, “apresentaram modelo formativo de qualidade, combinando formação em fundamentos básicos relativos aos processos educacionais e aos educandos, formação teórica educacional e formação para a prática docente” (Gatti, 2022, p.39).

As primeiras Escolas Normais foram destinadas exclusivamente ao sexo masculino. Somente no século XX a figura feminina é aceita nessas instituições, quando a ideia de atribuir a educação da infância à mulher como um prolongamento de seu papel de mãe e educadora já exercido em casa começa a ser defendida por pensadores e políticos. O magistério apresentava-se, na época, como a única profissão possível de ser conciliada com as responsabilidades domésticas tradicionalmente cultivadas pela mulher, assim como a sua feminização apresentava-se como solução para a escassez de mão-de-obra para a escola primária, que deixou de ser procurada pelo público masculino em vista da reduzida remuneração (Tanuri, 2000). A Escola Normal era o tipo de “ensino oficial e sistematizado que se adequava à

² O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, foi criado por Joseph Lancaster e adotado no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827.

formação feminina, pois a escola a preparava, concomitantemente, para ser mestra, esposa e mãe” (Brzezinski, 1987, p.43). Esse contexto marcou o início da feminização da profissão docente, que continua a ser uma realidade até os dias de hoje.

A Escola Normal cumpriu o papel de formação do profissional de educação, denominado até então como ‘professor primário’, durante mais de um século. Isto ocorre até 1971 quando a Lei 5.692/71, que dispõe sobre o Ensino de 1º e 2º graus, transforma o Curso Normal em Habilitação Profissionalizante ao Magistério, o que de acordo com Fusari e Cortesi (1989, p.74), se dá “no conjunto geral de uma inconsequente proposta de profissionalização do ensino de 2º grau”. Segundo essa Lei, as Escolas Normais seriam extintas e a partir daquele momento a formação de professores se daria pelo curso de Magistério.

Conforme o Parecer nº. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas:

uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (Saviani, 2009, p.147).

Em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino, a formação do professor de 1ª a 4ª séries, o antigo ensino primário, “terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida” (Gatti, 2009, p.39), o que configurou “um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p.147). Essa formação não garantia uma preparação docente que respondesse às reais necessidades da escolarização básica da época (Gatti, 2009; Lima, 2007). Segundo Lima (2007, p.90), a Lei nº. 5.692/71 foi causadora de um “profundo estrago na formação de professores primários”, pois acabou com a Escola Normal sem, entretanto, trazer uma possibilidade de melhoria real.

Durante os anos 1980, em vista dos problemas detectados com a formação dos professores na Habilitação Magistério, o Ministério da Educação (MEC), sob a supervisão do Governo Federal, criou a proposta dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), criados com o objetivo de assegurar uma melhoria na formação de professores para os primeiros anos de escolarização (Gatti, 2009). Esse projeto buscava a revitalização da Escola Normal, proporcionando-lhes condições apropriadas para a formação de profissionais competentes técnica e politicamente. Além disso, visava expandir suas funções, transformando-as em centros de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (Cavalcanti, 1994 *apud* Tanuri, 2000).

Esses Centros, com oferta formativa em tempo integral, docentes bem preparados, bolsas para estudantes, estágio ao longo de todo o curso, foram implementados por alguns estados e tiveram êxitos em suas funções, mudando o perfil de formação do magistério para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (Gatti, 2022, p.39).

Apesar dos resultados positivos, os CEFAMs acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, nova LDB (Gatti, 2009).

De acordo com Gatti (2009), em 1996, a preparação de professores para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era predominantemente efetivada em nível médio. Em dezembro de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), dispondo que, em dez anos, todos os professores deveriam ser formados em nível superior. Nesse cenário de reformulação, a formação docente caminha para que a Licenciatura em Pedagogia assuma a responsabilidade de formar os professores que atuarão nos anos iniciais da Educação Básica.

O curso de Pedagogia, criado como bacharelado, tem o marco do seu surgimento oficial no país em 1939, com a publicação do Decreto-Lei nº. 1.190, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras em quatro seções fundamentais (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia) e uma seção especial (Didática) (Pinto, 2017). Conforme o esquema 3+1, instituído pelo mesmo decreto, após cursar três anos de bacharelado em Pedagogia, era possível cursar mais um ano de estudo na seção especial (Didática), que conferia o título de licenciado para o exercício docente aos que quisessem lecionar em Escolas Normais (Gatti, 2022; Pinto, 2017).

Conforme Pinto (2017), o curso formava o técnico em educação cujas funções eram indefinidas. Tratava-se de uma formação ampla de “educadores, pensadores da educação, planejadores, pesquisadores, especialistas, sendo seus matriculados oriundos principalmente das Escolas Normais ou da Habilitação Magistério do ensino secundário (depois, Ensino Médio)” (Gatti, 2022, p.40), ou seja, era uma formação ampla e sem identidade.

Em 1969, o Parecer nº. 252/69 do Conselho Federal de Educação regulamenta o curso de Pedagogia, introduzindo em seu currículo um núcleo de formação básica e uma parte diversificada. A formação para atuação nas Escolas Normais foi mantida, porém, houve o surgimento das habilitações no curso: habilitações em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional (Medeiros *et al.*, 2022). Conforme Gatti (2022, p.40) aventa-se, ainda, nesse parecer “a possibilidade de que o formado em Pedagogia poderia atuar como professor nos anos iniciais da escolaridade, caso no currículo de seu curso houvesse

disciplinas que indicassem formação suficiente para tanto”. Esse Parecer continuou sendo a referência legal para a estruturação dos cursos de Pedagogia até 2006, quando são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia, alterando novamente a estrutura desse curso, como veremos no tópico seguinte.

2.1.2 Cursos de formação inicial em nível superior

Em 2006, após extensos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, em 15/05/2006, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia,

Propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização (Gatti, 2009, p. 48).

A elevação ao nível superior dos profissionais que atuarão na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser avaliada como um avanço na área educacional. Entretanto, ela ainda apresenta muitas fragilidades, principalmente no que se refere à formação dos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental - o professor polivalente.

De acordo com Pinto (2017), o curso de Pedagogia que desde a sua criação, apesar de contemplar o preparo de professores, mantinha sua centralidade na formação do profissional para atuar fora da sala de aula (Bacharelado), a partir de então, passa a centralizar a formação do pedagogo na docência dos anos iniciais da Educação Básica (Licenciatura). Conforme Medeiros *et al.* (2022), esse aspecto consolida a intenção que foi defendida pelas entidades educacionais, sendo a necessidade de realçar a docência como eixo principal da graduação, articulando-a às demais modalidades de trabalho pedagógico no campo educacional.

Apesar disso, a ampla demanda de formação estabelecida para o curso evidencia uma formação de cunho generalista, não oferecendo uma preparação suficiente para formar nem o pedagogo-professor que atuará na sala de aula, nem o pedagogo que atuará nos demais espaços que o curso o habilita (Medeiros *et al.*, 2022; Pimenta *et al.*, 2017).

Conforme o que é postulado pelo artigo 4º, as diretrizes estabelecem uma extensa formação:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais

do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Observa-se, assim, um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em Pedagogia, que excede significativamente o exercício da docência, comprometendo, assim, a formação específica para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pimenta *et al.*, 2017). Em consequência, conforme estudos de Pimenta *et al.* (2017, p.19), no estado de São Paulo, a formação dos pedagogos, em sua grande maioria, “se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva”, demonstrando a insuficiência dos atuais cursos de Pedagogia na garantia dessa formação.

De acordo com Gatti (2010b), é grande a complexidade curricular exigida para este curso, tendo em vista seu tempo de duração e a formação que ele deverá propiciar. Nesse contexto, Pimenta *et al.* (2017, p. 22) identificou que os cursos de Pedagogia têm oferecido uma grande variedade de disciplinas, muitas das quais não estão diretamente relacionadas ao ensino e às questões específicas dos primeiros anos da Educação Básica, o que sugere “um perfil amplo, disperso e impreciso do egresso desse curso”. Evidencia-se, assim, uma falta de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor adequado para a atuação na Educação Básica.

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, em seu artigo 3º, parágrafo único, considera como central para a formação do licenciado em Pedagogia, a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional (Brasil, 2006). Além disso, de acordo com o parágrafo único do artigo 4º, como exposto anteriormente, a participação do docente na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, entre outros, devem englobar “a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (Brasil, 2006). Entretanto, as pesquisas indicam que nos cursos de formação de professores há uma falta de ênfase ou até mesmo ausência de formação para a pesquisa, sendo observada uma

maior preocupação com os conhecimentos relacionados à organização metodológica do trabalho científico (Gatti, 2010b; Pimenta *et al.*, 2017).

A produção e a disseminação do conhecimento científico no contexto educacional, abre caminho para a criação de práticas pedagógicas embasadas em evidências, capazes de gerar transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, é fundamental que o professor seja familiarizado com conhecimento científico desde a sua formação inicial, de modo a desenvolver um perfil investigativo, capaz de se relacionar com o conhecimento científico como prática natural do trabalho pedagógico.

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, em seu Art. 5º, no inciso VI, o profissional formado em Pedagogia deverá estar apto a: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006, p.2). No entanto, a Resolução não esclarece de forma detalhada como ocorrerá a formação inicial do pedagogo nessas áreas do conhecimento. No que se refere à formação para o trabalho interdisciplinar, de acordo com as pesquisas, nos cursos de Pedagogia, em geral, adota-se uma abordagem disciplinar “que, de modo geral, gera um tratamento fragmentado dos conhecimentos escolares dos anos iniciais, dificultando a atuação docente nessa perspectiva” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 23).

Além das disciplinas teóricas, o curso de Pedagogia também inclui estágios curriculares, que devem ser realizados ao longo do curso, “de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” (Brasil, 2006, p.5) nas diferentes áreas de atuação. De acordo com Pimenta e Lima (2004), os estágios dos cursos de formação de professores devem possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade dos contextos de prática, de modo a preparar a sua inserção profissional. Entretanto, segundo Gatti (2014), nos atuais cursos de Pedagogia, os estágios não têm se constituído em práticas efetivas e fonte de reflexões sobre as ações pedagógicas, caracterizando-se por um caráter mais genérico, necessitando de maior articulação entre o contexto de formação e o contexto em que as práticas acontecem. Essas evidências destacam a necessidade de uma transformação nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia, uma vez que, “formados com essas fragilidades, dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma formação emancipatória” (Pimenta *et al.*, 2017, p.24) das crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da Educação Básica.

Considerando o contexto de formação e atuação docente nos anos iniciais da Educação Básica, Pimenta *et al.* (2017, p.24), assevera que esse professor “permanece como um professor polivalente, assim como configurado desde as suas origens, no entanto, a questão da formação do professor polivalente desapareceu dos cursos de Pedagogia, das discussões, das pesquisas e das legislações”. Nesse sentido, os autores apontam como necessário que essa questão seja retomada e colocada no contexto das matrizes curriculares.

Posto que a polivalência é a essência do trabalho do professor, Pinheiro *et al.* (2018) aponta que é necessário perseguir um equilíbrio formativo, de modo que, não sendo possível desvencilhar o trabalho docente da polivalência, “seja mais coerente, para os tempos atuais, que o docente polivalente possa ser considerado sob uma nova perspectiva” (Pinheiro *et al.*, 2018, p.409), de forma que as complexidades e especificidades da sua função possam estar articuladas ao seu processo formativo. É essencial que a formação inicial se aproxime mais dos elementos que complexificam esta atividade profissional e, sobretudo, das especificidades que diferenciam a experiência de ser professor nos anos iniciais das demais funções que essa formação o habilita. De acordo com o autor, torna-se imprescindível uma reestruturação dos currículos dos cursos de Pedagogia, de modo a tomar como “pressuposto uma concepção de formação polivalente que esteja consoante a uma compreensão integral e integrada do ser humano e não à serviço da flexibilização, da precarização e do aligeiramento da formação docente” (Pinheiro *et al.*, 2018, p.407) como evidenciado pela trajetória desse profissional.

Se historicamente o papel do pedagogo no Brasil foi se constituindo com base na crença de que este profissional realiza uma ampla diversidade de tarefas, realidade que acabou contribuindo para que este docente tenha uma atuação abrangente com limites pouco definidos. Agora, o momento parece sugerir sobre a importância de (re)avaliar e fortalecer a identidade deste profissional, direcionando-se, portanto, ao encontro com as especificidades de cada uma dentre as muitas docências necessárias à cada etapa da educação. Posto isso, o curso de Pedagogia possui desafios a serem enfrentados (Pinheiro *et al.*, 2018, p. 408).

Nessa perspectiva, Libâneo (2010) pontua que diferentes níveis de prática pedagógica exigem requisitos específicos de exercício profissional, os quais não podem ser negligenciados por um sistema de formação de educadores. Gatti (2017) complementa essa ideia ao afirmar que pensar e fazer a formação de professores envolve, entre outros, “considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação” (Gatti, 2017, p.722). Portanto, é fundamental uma formação que considere quem é o professor que atua nos anos iniciais da Educação Básica e como se configura a sua atuação, de modo a identificar e atender às suas reais necessidades formativas.

2.1.3 O professor polivalente

A etapa correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental possui algumas peculiaridades quando comparada aos anos subsequentes, sendo uma de suas principais características o fato de contar com um professor polivalente. De acordo com Lima (2007),

[...] o professor polivalente dos anos iniciais³ vem recebendo, ao longo da história, diferentes identificações como “mestre-escola”, “mestre régio”, “professor das primeiras letras”, “professor de instrução primária”, “professor do ensino primário”, “professor unidocente”, “professor multidisciplinar”, “professor polidisciplinar”, “professor das quatro séries iniciais do 1º grau”, “professor das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental” e “professor polivalente”. Todas essas denominações se referem ao professor responsável inicialmente pela leitura, mas que logo assumiu o ensinar, além da leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação). Essas tarefas se ampliaram posteriormente para o ensino da cultura geral e para a formação da cidadania (Lima, 2007, p.65-66).

A denominação da polivalência marca a atuação desses profissionais desde as origens das Escolas Normais de Ensino Médio, que tinham a finalidade de formar o professor para ensinar as matérias básicas. Essa denominação, que foi alvo de críticas e cenário de discussões, não mais aparece na legislação que normatiza a formação de professores em nosso país. No entanto, de acordo com Pimenta *et al.* (2017, p.17) “permanece a finalidade de formar professores para lecionar as disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes”.

De acordo com Cruz, Ramos e Silva (2017), a lógica das habilitações polivalentes, já existente desde os anos 1970, permaneceu nas indicações legais até o final dos anos 1999. Sendo modificada somente após a elaboração dos Referenciais Nacionais para a formação dos profissionais da Educação Básica, em 2002, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Na versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores de 1988, o termo polivalente ainda foi utilizado em referência ao profissional que atuaria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O mesmo não aconteceu na versão final de 2002, que fixou a denominação de professor multidisciplinar. A partir de então, as novas legislações não fazem menção aos termos polivalente ou polivalência, mas referenciam o princípio da interdisciplinaridade para as propostas dos cursos de formação, denotando “a sua permanência no histórico da legislação educacional brasileira” (Cruz; Ramos; Silva, 2017, p.1199). Os documentos também não trazem a informação de que um único

³ Atualmente a nomenclatura utilizada no estado de São Paulo é professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No estado de São Paulo essa etapa é subdividida em dois ciclos, o Ensino Fundamental I, contemplando os anos iniciais (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II, contemplando os anos finais (6º ao 9º). Esse professor é habilitado para atuar nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

professor ministrará todas as disciplinas para a turma, no entanto, percebe-se esse movimento como “naturalizado” na realidade brasileira.

Em suma, os documentos atuais que norteiam essa etapa de escolarização evidenciam um certo rompimento com o termo polivalente e, a partir de então, identificamos como referência o “professor multidisciplinar”, atrelada à ideia de formação e atuação de modo interdisciplinar, demonstrando, na teoria, o desejo de uma visão ressignificada do professor polivalente. Entretanto, depreende-se que as nomenclaturas utilizadas para identificar o professor que atua anos iniciais do Ensino Fundamental mudaram ao longo dos anos, mas, na prática pouco mudou na ideia de um professor polivalente e este continua sendo o que foi consolidado principalmente na década de 1970. Tal fato é apresentado por pesquisas como a de Cruz e Batista Neto (2012), em que se verificou ser consenso entre os professores a associação da configuração da polivalência com o princípio da interdisciplinaridade.

No que se refere à proposição da docência multidisciplinar, atrelada à ideia de formação e atuação interdisciplinar, apesar de demonstrar um desejo de ressignificação nesse quadro, ela ainda não foi capaz de mudanças significativas no que se propõe, sendo necessário orientações mais específicas de como deve ser desenvolvida tanto no cenário da formação docente, quanto na prática dos professores nas escolas. Para Gatti e Nunes (2008) a perspectiva interdisciplinar é um desafio complexo que demanda uma compreensão aprofundada e lógico-conceitual das disciplinas envolvidas, a fim de estabelecer as bases necessárias para o diálogo entre elas. Estabelece-se, assim, um desafio que demandará grande empenho à formação inicial e continuada de professores.

Para além do termo utilizado em referência ao professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso, ainda, considerar a sua identidade e a sua profissionalidade, ou seja, “os modos de ser e estar na profissão a partir da marca do exercício da polivalência” (Cruz, 2015, p. 690). Partimos do pressuposto, em concordância com Cruz e Batista Neto (2012) que:

A profissionalidade docente é construída na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente. A polivalência estaria imbricada com dimensões outras que vão além do domínio e da legitimidade do conhecimento científico (Cruz; Batista Neto, 2012, p. 386).

Tratando-se de algo que não se adquire ao término de uma formação, mas que é construído pelo professor ao longo de todo seu percurso como profissional da educação (Pinheiro *et al.*, 2018). Conforme o Parecer n. 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a polivalência é entendida como:

[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação (Brasil, 1999, p.37).

Esse perfil deve ser garantido “pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (Brasil, 1999, p.37). Entretanto, não parece ser essa a polivalência vivida pelos docentes diariamente. Cruz (2012), utilizando os termos polivalência oficial e a polivalência real, afirma que os professores vivem uma “ambivalência” neste ponto. Em sua pesquisa, a autora identificou que a realidade não é vivenciada pelos professores da maneira como está sendo proposta e, inclusive, “na maioria dos casos, mostra-se muito distante de ser alcançada” (Cruz, 2012, p. 130). Sendo assim, para além do que postulam os documentos oficiais, interessa-nos saber como a profissionalidade polivalente se constitui, na prática, pelos professores em seu trabalho. A literatura acerca desta temática vem mostrando que a polivalência apresenta algumas marcas, isso posto, nosso olhar se voltará para elas.

Em Cruz (2012, p. 388), a polivalência foi definida como “a capacidade de dominar diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente o currículo dos anos iniciais, o que exige do professor pesquisa e atualizações constantes”. Apesar de tal ideia coadunar com o que trazem os documentos oficiais,

Essa definição não nega as dificuldades enfrentadas para se obter tal domínio e para lidar com a amplitude e diversidade das áreas de conhecimento. Em consequência disso, há o reconhecimento de que o professor polivalente, por vezes, acaba pondo o foco no trabalho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase no ensino da leitura e da escrita e das quatro operações matemáticas (Cruz, 2012, p.389).

Evidencia-se, assim, que o domínio das diferentes áreas do conhecimento, apesar de estar presente no discurso, na realidade, é algo difícil de ser alcançado pelos professores. Cruz (2016) alerta para o fato de que a tendência em priorizar o ensino da leitura, escrita e cálculo durante essa fase da educação dos alunos não deve ser analisada somente pela perspectiva da relação dos professores com os alunos, nem apenas pelo ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, uma vez que essa tendência reflete também “as influências das diretrizes das políticas educacionais pelas quais se busca orientar a prática do professorado” (Cruz, 2016,

p.701). Cabe destacar que “essas são as áreas que compõem as avaliações externas atualmente (SARESP e PROVA BRASIL) e são as que possuem maior carga horária nas matrizes curriculares” (Lima, 2012, p. 151).

Assim, é em interface com a relação professor-aluno, com a relação do docente com os conteúdos de ensino e de aprendizagem e com as diretrizes de políticas educacionais que as professoras configurariam uma forma própria de construção de sua profissionalidade polivalente (Cruz, 2015, p. 701).

Nesse contexto, outra marca da profissionalidade polivalente, de acordo com a bibliografia consultada, diz respeito às especificidades da alfabetização para esta etapa de escolarização, principalmente no que concerne à apropriação da leitura e escrita por alunos em diferentes níveis de aprendizagem (Cruz; Batista Neto, 2012). Lima (2007) destaca como constitutivo da identidade do professor polivalente ser um alfabetizador. Cruz (2015), por sua vez, faz um alerta sobre a tratativa dessa questão na formação inicial, destacando que:

Esse aspecto não deve se reduzir à formação de um ‘especialista’ em alfabetização, uma vez que a habilitação proposta para o professor polivalente não é esta e esta redução poderia prejudicar a construção de sua profissionalidade e, por consequência, de sua profissionalização (Cruz, 2015, p. 698).

O fator ‘tempo’, como uma das marcas da polivalência, foi apontado em Cruz e Batista Neto (2012, p. 389), como um aspecto positivo, em que oferece ao professor a possibilidade de retomada de “conteúdos que não foram apreendidos pelo aluno, trabalhando com diferentes áreas de forma simultânea”. A respeito dessa análise, Lima (2007) propõe que se evite a formação de um especialista designado para trabalhar exclusivamente em um único ano dos ciclos iniciais de ensino, enfatizando que isso poderia levar os professores dos anos finais do Ensino Fundamental a atribuir certa responsabilidade aos professores que atuaram nas classes de alfabetização, tanto pelo fracasso quanto pelo sucesso dos alunos nesse processo.

Lima (2007) compreende o professor polivalente dos anos iniciais como o indivíduo que é capaz de adquirir os conhecimentos fundamentais das diferentes áreas que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de integrá-los desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Em sua pesquisa, a interdisciplinaridade teve destaque, entretanto, é evidente a dificuldade de compreensão dos docentes no que refere ao significado e a prática dessa proposta (Lima, 2012), demonstrando que, assim como se verifica nos documentos norteadores, essa proposta está presente no discurso, mas não fica claro como ela deve ser encaminhada na prática.

O trabalho interdisciplinar, vai além do ensino dos conteúdos curriculares, envolvendo uma formação integral do aluno, sendo esta mais uma das marcas da polivalência. Nesse sentido, para Cruz e Batista Neto (2012),

A polivalência constitui o cerne do trabalho do professor dos anos iniciais, justamente porque esse profissional trabalha, predominantemente, com a formação do ser humano. Formação essa constituída de várias dimensões, que requer um olhar multirreferencial, o que a remete, por conseguinte, a uma prática interdisciplinar. Assim, exercer a polivalência não seria apenas operar um somatório de disciplinas, mas envolver-se na formação humana de seus alunos, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar (Cruz; Batista Neto, 2012, p.389).

Nesse sentido, o fator tempo também é apontado como benéfico na atuação do professor polivalente, porque proporciona a oportunidade de conviver por mais tempo com seus alunos, permitindo-lhes contribuir para sua formação integral de maneira mais significativa (Cruz; Batista Neto, 2012).

O trabalho do professor polivalente, sendo o professor de referência de um grupo-classe (Dubar, 1997 *apud* Cruz, 2015), com a incumbência de trabalhar com todos os componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, não apresenta apenas aspectos negativos, ao contrário disso, há aspectos que são apontados como positivos e facilitadores para o alcance de alguns dos objetivos dessa etapa da escolarização, principalmente no que diz respeito a uma visão e formação integral do aluno. Entretanto, torna-se necessário que a complexidade dessa atuação seja considerada de forma mais aprofundada no que refere às políticas de formação e condições de trabalho desse profissional, uma vez que ele desempenha um conjunto significativo de demandas no exercício da docência.

O que se espera do professor polivalente é que ele não apenas domine os conteúdos das disciplinas, tendo adquirido uma sólida base científica de formação, mas que seja competente o suficiente para ampliar essa formação, para transitar entre as áreas, integrando-as e complementando-as; que seja capaz de superar os limites de sua ocupação, que transcenda a fragmentação das tarefas. Para além do conteúdo, que se aproprie dos valores “inerentes ao ato de ensinar” (Lima, 2007, p.65), que interaja e se comunique bem, e proporcione uma formação humana integral do seu aluno. Tendo para isso, no entanto, uma formação que de modo geral, se apresenta precária e fragmentada, assim como condições de trabalho que, na maioria das vezes, dificultam que sua atuação possa abranger com qualidade toda essa gama de atribuições.

Esse cenário confirma o exposto por Nóvoa (1996) ao se referir aos paradoxos vividos pelos docentes, sendo uma realidade em que “Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada” (p.12). Restando a esse profissional, na prática, fazer o que dá conta de fazer com as condições

que tem para isso, mesmo que em seu discurso diga o contrário. Triches (2016), utilizando-se de uma “definição irônica” em suas próprias palavras, denomina o professor dos anos iniciais como “superdocente” ao expor que, “simultaneamente, sob o perfil aparentemente forte, subjaz uma essência frágil, dada a impossibilidade objetiva de realizar tudo quanto lhe é destinado, bem como pelos indícios de uma frágil qualificação profissional” (Triches, 2016, p. 207). Sendo urgente que ações sejam direcionadas à reconfiguração desse cenário.

2.2 Formação continuada

Segundo Diniz-Pereira (2019), no Brasil, a ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso inicial (seja ele em nível médio ou superior), começou a ganhar força a partir dos anos noventa. Desde então, a formação de professores passou a ser geralmente dividida em duas etapas: a formação ‘inicial’ ou em ‘pré-serviço’, de um lado, e a ‘continuada’ ou ‘em serviço’ de outro. Nesse contexto, não tardou a surgirem as críticas a esta “visão compartimentada” de “degraus de formação”. Passando-se, então, para a defesa da:

necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um continuum entre a formação ‘inicial’ e a ‘continuada’. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (Diniz-Pereira, 2019, p.67).

Nessa perspectiva, a partir da necessidade de que essa formação fosse concebida como um processo amplo e de continuidade, ganharam espaço as discussões centradas no uso do termo “desenvolvimento profissional de professores”. Como exposto por Garcia (1999),

Adotamos o conceito de desenvolvimento profissional de professores, pois entendemos que se adapta à concepção do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional de professores” pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (García, 1999, p. 137).

Para Formosinho (2009, p. 225), a formação contínua e o desenvolvimento profissional “são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade, que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida”. Portanto, “a formação continuada se encontra inserida no processo de constituição da ação docente e é parte significativa e permanente do desenvolvimento profissional dos professores” (Silva; Hobold, 2019, p. 299).

Embora esse conceito possa parecer novo no Brasil, o termo já está presente na literatura especializada internacional pelo menos desde a década de 1980 e vem sendo apontado

por diversos autores “pelo enorme potencial que está contido nesse conceito para a superação de dicotomias que persistem tanto na pesquisa sobre formação docente, quanto na prática de formar professores” (Diniz-Pereira, 2019, p.65). Tem destaque entre as dicotomias a serem superadas, conforme Diniz-Pereira (2019), a tradicional divisão entre a formação inicial e continuada de professores e a separação entre a formação e o trabalho docente.

De acordo com Garcia (2009, p. 10), o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo “que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente, a escola, e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais quanto informais”. Assim, a escola tem demonstrado ser um local privilegiado para a formação continuada de professores. Nessa perspectiva, as normativas específicas da área têm se movimentado nessa direção. A Resolução CNE/CP nº. 1, de 27/10/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), em seu art. 7º, determina que para que a Formação Continuada tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender a algumas características, entre as quais:

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor (Brasil, 2020, p. 5).

Vemos, dessa forma, que a legislação está coerente com os estudos da área. Entretanto, a formação na escola precisa ter garantida as condições materiais, de infraestrutura, pessoal, entre outros. Ainda segundo essa Resolução, nesse mesmo artigo, para que a Formação Continuada tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender a algumas características, tais como:

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que

a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos. (Brasil, 2020, p. 5).

Corroborando com essa discussão, Diniz-Pereira (2019, p.71) aponta como imperioso considerar o “princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente”. A partir da garantia das condições adequadas de realização do trabalho é que a escola pode ser concebida como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores, passando a ser um espaço de construção coletiva e individual de saberes e práticas, em que “a participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo” (Diniz-Pereira, 2019, p.72). Sobre esse viés, a literatura aponta ainda que a não garantia das condições adequadas para a realização do trabalho docente pode ter um efeito contrário a essa ideia, uma vez que esses aspectos podem “possibilitar ou impedir a progressão do professor” (Silva; Hobold, 2019, p. 299). Assim como, a precarização de tais condições podem levar a “deformação” desses profissionais (Arroyo, 1985 *apud* Diniz-Pereira, 2019). Como exposto por Imbernón (2011, p. 45), “a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento”. As reivindicações pelas melhores condições de trabalho docente não é um fator contemporâneo, sendo uma marca registrada desse campo. Isso confirma o quanto a garantia de condições adequadas é fator primordial para a qualidade da educação, em todos os níveis.

Nas últimas décadas a formação de professores adquiriu grande relevância no âmbito das políticas em nível mundial. De acordo com Gatti (2008), isso se deu por dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho e o valor adquirido pelo conhecimento, e de outro, pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Diante disso, as políticas públicas movimentam-se na direção de ações que possam reverter este cenário. Nesse contexto, a educação continuada dos professores é enfatizada em diversos documentos internacionais como sendo um dos fatores decisivos e uma das principais vias para alcançar o sucesso das reformas educacionais e melhorar a qualidade do ensino (Lourenço; Souza; Inforsato, 2019).

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de

formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho (Brasil, 2002, p. 26).

De acordo com Gatti (2008, p.58), foi nos últimos anos do século XX que, nos diversos setores profissionais e universitários, especialmente em países desenvolvidos, ganhou força a “questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho”, sob a perspectiva da necessidade de atualização profissional constante, de modo a acompanhar as mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e nas diversas áreas de trabalho. A “educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (Gatti, 2008, p. 58). Essa necessidade também se incorporou aos setores da educação, exigindo, assim, o “desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos do nosso sistema educacional” (Gatti, 2008, p. 58). No Brasil, houve a apropriação dessa posição, no entanto,

concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação (Gatti, 2008, p. 58).

Desse modo, foram chamadas de educação continuada, em nosso país, as iniciativas que surgiram em resposta aos problemas das redes de ensino, principalmente na área pública, pela constatação da incapacidade dos cursos de formação básica dos professores em propiciar adequada base para a atuação profissional. A maioria das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional foi caracterizada como programas compensatórios e não como oportunidades de atualização e aprofundamento nos avanços do conhecimento. Esses programas foram implementados com o objetivo de suprir deficiências resultantes de uma má formação anterior. Esse movimento alterou o propósito inicial dessa educação tal como foi posto nas discussões internacionais, que seria o “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (Gatti, 2008, p. 58). Podemos inferir, portanto, que as dificuldades enfrentadas na formação contínua de professores, entre outras, derivam de uma configuração distorcida desde o início desse processo em nosso país.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as ações de formação continuada se realinhem ao objetivo original dessa proposta. Essa ideia parece estar alinhada com as diretrizes mais recentes sobre a temática. A Resolução CNE/CP nº. 1, de 27/10/2020, em seu Art. 4º,

reconhece a formação continuada de professores da educação básica como componente essencial da sua profissionalização. E, em seu art. 6º, traz como fundamentos pedagógicos da formação continuada dos docentes da educação básica a “Atualização permanente quanto à produção científica” e o “Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa” (Brasil, 2020, p.2-3). Esses fundamentos têm grande potencial para que essa formação cumpra seu papel de aprofundamento dos conhecimentos. Para tanto, porém, é necessário garantir condições para que essas propostas possam se efetivar na prática docente. Tais condições, além dos aspectos físicos e estruturais das escolas, perpassa também a formação dos formadores dos professores.

A Resolução CNE/CP nº. 1, de 27/10/2020, apresenta dez competências gerais docentes, as quais a formação precisa garantir, de modo que o professor tenha uma prática alinhada a elas. Assim, entre outras, o professor deve ser competente para pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas, assim como desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas (Brasil, 2020). Entretanto, uma formação como a que tem sido mais comumente realizada em nosso país, não dará conta de garantir tais competências.

De acordo com Imbernón (2019, p.34), “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. Dessa forma, é indiscutível que a formação de professores desempenha um papel incontestável para o avanço da educação, sendo uma modalidade que tem o potencial de impulsionar o desenvolvimento econômico e profissional do país, além de proporcionar benefícios para a vida pessoal e social dos profissionais envolvidos. Entretanto, para que a formação alcance todo o seu potencial, é fundamental o estabelecimento de condições básicas. Em relação à formação continuada, é necessário que ela esteja alinhada à proposta original, que promova o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos profissionais docentes, pautados em fundamentos científicos. Essas ações contribuirão para o fortalecimento do estatuto profissional dos pedagogos, assim como para a melhoria da qualidade da educação.

Capítulo III

A RELAÇÃO ENTRE A PESQUISA E O ENSINO

Este capítulo aborda a relação entre os contextos de pesquisa e de ensino, enfatizando, entre aproximações e distanciamentos, os modos como essa relação têm acontecido e quais as possibilidades de melhorias nesse processo.

As pesquisas educacionais têm o potencial de impulsionar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça, é fundamental que elas sejam conhecidas e debatidas entre os professores, para que possam ser efetivamente integradas ao ambiente escolar. Entretanto, o histórico dessas relações evidencia uma desconexão entre esses contextos, tornando crucial a busca por ações que possam promover uma interligação mais efetiva entre a pesquisa e o ensino, a fim de que possam se complementar e enriquecer mutuamente.

Os estudos conduzidos no contexto da universidade, particularmente na área de Pós-graduação em educação e ensino, resultam em diversas formas de produção acadêmica. Refletir sobre esses trabalhos, leva-nos a considerar seu impacto na sociedade em geral e, mais especificamente, nos profissionais que atuam na Educação Básica. Se considerarmos que essas pesquisas são importantes para melhorar a qualidade do ensino, é pertinente questionar se elas chegam ao ambiente escolar, contribuindo no aprimoramento das práticas e se elas “retroalimentam o universo da pesquisa científica” (Berra; Sauer, 2017, p. 11647).

Quando falamos da pesquisa em educação, é fundamental pensar em seu impacto no cotidiano escolar, o currículo, as interações sociais nas escolas, a organização pedagógica, a disciplina, a aprendizagem, a avaliação, a formação continuada, entre outras. Além disso, deve-se questionar como a pesquisa realizada pode colaborar com o aperfeiçoamento e com a qualidade da educação (Berra; Sauer, 2017, p.11647).

Berra e Sauer (2017) apontam como essencial que os pesquisadores pensem sobre em que medida os resultados de suas pesquisas influenciam a educação na nossa sociedade e alertam que, se tais pesquisas não alcançarem grande parte dos meios que trabalham com educação, deve haver preocupação.

Abreu e Almeida (2008, p. 78) referindo-se à pesquisa que é produzida na e para as escolas pelas universidades, afirmam que “um grande número desses trabalhos não está acessível aos professores das escolas de ensino básico e não se mostram tão significativos

quanto aos seus conteúdos”. Nesse sentido, os autores revelam uma certa “desconexão entre o que se vive nas escolas e o que se pensa nas universidades” (Abreu; Almeida, 2008, p. 78). Zeichner (1998, p. 218), por sua vez, afirma que “a pesquisa educacional tem sido, estranhamente, muito anti-educativa”, visto que não têm levado os professores a nela se engajarem intelectualmente. De acordo com o autor, muitos professores consideram que as pesquisas educacionais conduzidas pelos acadêmicos são irrelevantes para suas vidas nas escolas, sendo que em sua maioria, estes profissionais não buscam as pesquisas educacionais para orientar e aprimorar suas práticas.

Essa cisão, resulta em uma visão distorcida de um cenário em que “o lugar de análises, produção de conhecimento, construção de pesquisa é a universidade, sendo que somente alguns é que são realmente capazes de fazê-lo e, à escola, cabe receber (quando recebe) o trabalho concluído e aplicar, se for possível” (Abreu; Almeida, 2008, p. 78). Na maior parte dos casos, “tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores” (Evans *et al.*, 1987 *apud* Zeichner, 1988, p. 209). Isso se dá pelo fato de que, muitas vezes, os resultados das pesquisas são apresentados como conclusões definitivas e inquestionáveis, ou utilizados como justificativa para impor programas prescritivos que devem ser seguidos pelos professores (Zeichner, 1988). Little (1993 *apud* Zeichner, 1998, p. 219) destaca que o uso da expressão ‘a pesquisa demonstrou’ tem se tornado uma forma de exercer autoridade institucional sobre os professores “mais do que para informar seus juízos e valores”. Observa-se o distanciamento entre as instituições, escola e universidade e, por consequência, “um afastamento muito importante entre a sala de aula e a pesquisa educacional” (Charlot, 2012, p. 104).

De um lado, os professores nas escolas, em grande parte, ao terminarem a graduação distanciaram-se da universidade, retornando em contatos pontuais como cursos de especialização ou de aperfeiçoamento que, na maioria das vezes, são realizados mais como uma obrigação (considerando os planos de carreira e processos internos que valorizam os cursos realizados pelo professor como forma de pontuação) do que pela ânsia de conhecimento, o que, de acordo com Ludke (2005, p. 345) “gera um descompasso em relação aos avanços da pesquisa acadêmica, principalmente no que se refere à sua preocupação com a escola básica”.

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades

formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula (Diniz-Pereira, 2019, p. 67).

Por outro lado, a relação da universidade com a escola, até pouco tempo, se manteve como um procedimento meramente burocrático, negligenciando o sentido formador e social. Nessa perspectiva, ao longo dos anos, os estágios e as pesquisas de campo tornaram-se momentos em que os futuros professores utilizam do espaço escolar para cumprir com a carga horária do seu curso e/ou buscar as informações para a realização de estudos e pesquisas, sem, no entanto, “retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização” (Telles, 2002, p. 93).

De acordo com Telles (2002) há dois momentos em que a universidade bate à porta da escola como um “pedinte faminto”: o estágio dos alunos da graduação e a realização de pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor. O autor destaca que a universidade, tendo como atividades fundamentais o ensino, extensão e pesquisa, depende da colaboração da escola pública e de seus professores para a concretização de tais atividades, principalmente da pesquisa. É nesse momento, porém, que ela se depara com as portas das escolas e das salas de aula ‘trancadas a cadeado’, como se houvesse um aviso de que “Estagiários, Pesquisadores ou Educadores de Professores não são bem-vindos” (Telles, 2002, p. 93), o que representa um obstáculo significativo para estabelecer pontes entre a escola, a sala de aula e as universidades.

O autor afirma que há um abismo entre a universidade e a prática pedagógica nas escolas, e aponta como fatores que contribuem para essa situação: a formação dos professores na universidade com a ausência de práticas que iniciem os alunos na prática da pesquisa e a dimensão ética dos pesquisadores ao atuarem na escola. Sobre esse fator, Telles (2002, p. 93) destaca que as práticas de investigação que apenas “se empenham em ‘espinafrar’ o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais”, pouco ou nada tem a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e da prática do professor e da escola, sendo assim, para este tipo de pesquisador as portas das escolas devem, sim, permanecer fechadas e os professores devem, então, continuar a viver as suas “histórias secretas” (Telles, 2002, p. 93). Ainda nessa perspectiva, de acordo com Zeichner (1998), a frequência com que os professores são retratados de forma negativa é uma das razões pelas quais eles não têm entusiasmo pela pesquisa acadêmica sobre

educação. Os professores “sentem que os acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e frequentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários” (Zeichner, 1998, p. 211).

No que se refere ao caminho contrário, segundo Telles (2002), os casos em que as escolas buscam a colaboração da universidade parecem ser menos comuns e ocorrem principalmente em situações em que as escolas enfrentam problemas ou patologias pedagógicas crônicas.

Em ambos os casos, entretanto, a universidade assume a posição de retentora do saber que tentará “passá-lo” àqueles que estão em deficiência. Ambos os momentos têm a perspectiva de déficit – os educadores baseados na escola e os professores aqueles envolvidos com o trabalho braçal do “pó de giz”, têm deficiências que deverão ser sanadas. Uma relação de poder e dependência entre aquele que sabe e aquele que não sabe é instaurada (Telles, 2002, p. 96).

São raras as situações em que os pesquisadores convidam os professores para se envolverem intelectualmente na seleção das questões a serem investigadas, no planejamento do projeto de pesquisa ou na análise e interpretação dos resultados, e até mesmo para compartilhar os resultados da pesquisa. Essa situação é vista pelos professores como uma falta de empenho em efetivamente tentar resolver os problemas revelados (Zeichner, 1998). Com base no mesmo autor, ainda prevalece entre os professores a visão de que a pesquisa é uma atividade conduzida por pesquisadores externos à sala de aula, portanto, um território que não lhes pertence. A teoria educacional é percebida como algo que pessoas de maior status e prestígio na hierarquia acadêmica - os pesquisadores - têm a dizer aos professores sobre seus trabalhos (Elliot, 1991 *apud* Zeichner, 1998).

Nesse contexto, os professores pouco têm se apropriado da pesquisa em sua prática de trabalho. Com efeito, não ficam evidentes quais as teorias que fundamentam essas práticas, quais as fontes de referências utilizadas para lidar com as inquietações que surgem no contexto da sala de aula. As consequências dessa prática não fundamentada teoricamente são preocupantes, pois tem influência direta na qualidade da educação.

Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados tendo por base a sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não conduz a soluções satisfatórias. Daí a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática (Abreu; Almeida, 2008, p. 81).

Charlot (2012, p. 104) afirma que “a pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, porque os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores nas escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação”. Observa-se uma prática habitual dos professores que consiste em buscar soluções para os

desafios da sala de aula por meio de experiências compartilhadas entre colegas de profissão, evidenciando mais um senso comum, do que uma construção de conhecimentos fundamentados teoricamente.

De acordo com Miranda (2001, p. 137), “o senso comum é um conhecimento que advém da experiência”, é constituído por um “conjunto de saberes não sistematizados que orientam nossa ação cotidiana”. Por não serem submetidos a uma análise reflexiva sistemática, a autora destaca que tais saberes “são aparentes, precários, imediatos, fragmentados, caóticos e parciais” (Miranda, 2001, p.137) e, sendo assim, aceitáveis apenas como formulação imediata e parcial do real. Portanto, embora o senso comum possa ser útil para uma avaliação imediata, é necessário refletir sobre ele para evitar equívocos e incertezas. O conhecimento científico “surge para superar as aparências e encontrar uma fonte segura de conhecimento”, sendo capaz de “eliminar possíveis enganos através de seu rigor e cientificidade” (Berra; Sauer, 2017, p. 11649).

A distância que separa os professores que atuam na Educação Básica da pesquisa científica vai além da não utilização desta em sua prática cotidiana, mas parte, ainda, da concepção docente sobre a definição e função da pesquisa. Ludke (2001) constatou uma variedade de noções a respeito do que os professores compreendem como pesquisa,

Desde impressões bem intuitivas (do tipo “pesquisa é ter curiosidade, é estar vivo...”) até definições bem próximas do modelo acadêmico, com menção à “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos”, que acabavam sendo apresentadas como a definição da “verdadeira pesquisa, não da que fazemos aqui”. E essa dualidade de concepções foi explicitada com muita simplicidade e clareza por alguns entrevistados, desconsiderando ou nem percebendo a contradição envolvida na proposta de explicação: “mas essa pesquisa feita lá (na academia) não é aquela que serve para nós aqui, para nossos problemas. Eles (da academia) deveriam vir até aqui, para ver o que é preciso estudar. Isto é um verdadeiro laboratório” (Ludke, 2001, p. 88-89).

Evidencia-se, assim, a necessidade de esclarecimento em relação à função das pesquisas e sobre como, de fato, elas podem contribuir com a prática docente em sala de aula e com a escola. Até porque, tendo uma visão equivocada da pesquisa, dificilmente o professor será capaz de apropriar-se dela.

Severino (2017), aborda a relação dialética entre o pesquisador e o pesquisado, destacando a função e importância da pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme o autor,

Com efeito, a pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa apropriar humanamente. Construir o objeto que se necessita conhecer é processo condicionante para que se possa

exercer a função do ensino, eis que os processos de ensino/aprendizagem pressupõem que tanto o ensinante como o aprendiz compartilhem do processo de produção do objeto (Severino, 2017, p. 28).

A pesquisa é um elemento-chave na geração do conhecimento, uma vez que permite que sejam construídos os objetos que precisamos conhecer para exercer nossas atividades de forma eficiente. No entanto, Diniz-Pereira e Lacerda (2009), destacam o equívoco que existe tradicionalmente em relação a expectativa de que a teoria educacional se aplique diretamente na prática docente, sendo comum o pensamento, tanto em programas de formação profissional quanto em escolas, de que se deve conhecer a teoria e então aplicá-la na sala de aula.

E, então, dispomo-nos a conhecer a teoria, para depois descobrir que ela não se encaixa perfeitamente em nossas salas de aula. E isso acontece porque a primeira lição que nos ensina a teoria – e isso dificilmente aprendemos – é que ela só nos oferece serventia se a transformarmos em outra coisa: em conhecimento. Teoria alguma se aplica diretamente a prática alguma, mas toda teoria se entrega facilmente aos desdobramentos que alguém faz dela (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p. 1234).

Segundo Charlot (2012, p. 104), há diferenças estruturais entre a pesquisa e a sala de aula, sendo necessário que elas sejam consideradas para que possamos “entender melhor por que a pesquisa não pode ser aplicada à sala de aula”. De acordo com o autor, a pesquisa se ocupa de certos aspectos do ensino, sendo que ela requer prudência e análise. Já o ensino é um ato global e contextualizado, que requer do professor a tomada de decisões imediatas, sem que ele tenha tempo suficiente para refletir. E, “depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, dos seus atos” (Charlot, 2012, p.105). Sendo assim, “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor em sala de aula” (Charlot, 2012, p.105). A pesquisa não pode dizer ao professor o que deve ser na sala de aula, ninguém pode. Quando a pesquisa diz que “pode provar”, ela está dizendo que pode provar naquele contexto, sob aquelas condições investigadas, ao passo que o professor está trabalhando diariamente sob diversas outras condições.

Fora destas condições, o papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer. O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. Depois, o professor vai se virar, no dia a dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo (Beillerot, 2001, p. 106).

Conforme exposto por Borba, Formiga e Gracias (2019, p. 21), “as pesquisas por si só não são capazes de transformar a sala de aula, outros *lócus* educacionais ou o cotidiano da educação, mas elas têm influência na prática”. Portanto, a pesquisa em ensino só poderá encarregar-se da sua função de contribuir para mudanças nas práticas, na medida em que se

transformar em um instrumento docente, um recurso do qual o professor se utilize para uma melhor compreensão da sua realidade, de modo que esse recurso possa proporcionar uma leitura crítica da sua prática, tendo, assim, condições de criar e investigar, ele mesmo, suas hipóteses no desenvolvimento de mudanças. Severino (2017), destaca a importância da pesquisa nesse processo, uma vez que a pesquisa não é uma atividade isolada, mas sim um processo colaborativo. Segundo o autor,

[...]a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (Severino, 2017, p. 20).

O ato de pesquisar tem como função principal gerar conhecimento, por meio da investigação e análise sistemática de um determinado tema ou objeto de estudo. Por intermédio da pesquisa, é possível obter informações, desenvolver novas teorias, validar hipóteses, resolver problemas, entre outras possibilidades. A pesquisa também é essencial para a formação de profissionais qualificados em diversas áreas, uma vez que permite o aprofundamento do conhecimento teórico e a aquisição de habilidades práticas. Em resumo, a pesquisa desempenha um papel fundamental no avanço da sociedade, na promoção do desenvolvimento e na melhoria da qualidade de vida das pessoas (Severino, 2017). Portanto, é necessário e de extrema importância a busca por caminhos que possam aproximar a pesquisa em educação das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade e a da educação básica.

3.1 A relação entre a universidade e a escola

O debate acerca das relações entre a universidade e a escola básica não é um tema recente e tem sido amplamente discutido no campo da educação. De acordo com Jardimino e Diniz (2019), no início dos anos 1980, as pesquisas realizadas na pós-graduação no Brasil, embora tivessem como foco a escola pública, não refletiam a realidade vivida no chamado “chão da escola”. As críticas denunciavam que os pesquisadores usavam a escola apenas como laboratório para coletar dados de pesquisa, sem que esses dados fossem devolvidos à unidade escolar, à rede municipal e estadual, para contribuir com as questões que a escola enfrentava. Essas questões incluíam desde o debate sobre ensino e aprendizagem, currículo e políticas públicas direcionadas à escola, até a formação de profissionais para atuarem nessa instituição (Jardilino; Diniz, 2019). Nessa época,

as pesquisas em docência e formação de professores no Brasil investigavam fundamentalmente *sobre* a prática docente, e isso configurava, na maioria dos casos, uma relação de distanciamento entre pesquisador e escola, fazendo com que esta fosse retratada a partir de um olhar externo. [...] Essas pesquisas educacionais produziam, muitas vezes, uma imagem negativa dessa escola, e, sobretudo, dos professores [...]. Isso conduzia a um distanciamento entre a produção acadêmica e a prática escolar, fazendo com que as pessoas que trabalham nas escolas não se interessassem pelos conhecimentos produzidos nas universidades, ao mesmo tempo em que dificultava aos próprios pesquisadores conhecer e investigar os interesses daqueles profissionais (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p. 1230-1231).

Esse modelo de pesquisa mostrou-se insuficiente, uma vez que não contribuía de forma significativa para a necessária aproximação entre universidade e escola. Não bastava mais apenas observar as práticas dos outros e desenvolver análises sobre elas. Tornou-se necessário repensar o papel do pesquisador, questionar as abordagens metodológicas utilizadas e, acima de tudo, abandonar as tentativas de explicar as práticas, para além disso, buscar a compreensão dos significados que permeiam essas práticas (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009). Iniciaram-se, então, as pesquisas realizadas *na* e *com* a escola, reconhecendo os professores não mais como ‘objetos’, mas como sujeitos participantes do processo de investigação.

Preocupações epistemológicas levaram os pesquisadores a questionar o conhecimento que produzem, sua relevância e capacidade de contribuir com a escola por meio dos resultados de suas investigações. Assim, de objeto de pesquisa, a prática docente passa a ser compreendida como espaço tempo de formação e de investigação coletiva (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p. 1230-1231).

De acordo com Telles (2002), a pesquisa educacional deve ter uma abordagem emancipatória, evitando a dependência do professor em relação ao pesquisador. Esse paradigma emancipador promove uma perspectiva de parceria entre o pesquisador e o professor, no qual o professor é visto como um "agente" da investigação, em vez de um "sujeito" passivo. Além disso, esse paradigma reconhece o professor como alguém que possui conhecimento e habilidades para refletir sobre sua própria prática pedagógica, em vez de ser visto como um receptáculo vazio.

Desse modo, “a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula”, produzindo sua independência (Telles, 2002, p. 97). A aproximação entre a universidade e a escola da educação básica também pode contribuir para a formação de professores mais críticos e reflexivos, capazes de pensar de forma mais ampla sobre o papel da educação na

sociedade. Desse modo, a relação entre as instituições pode ser vista como uma forma de fortalecer a educação como um todo, tornando-a mais eficiente e relevante para a sociedade.

É fundamental que haja uma maior aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, de forma a gerar uma rede de colaboração que possibilite a troca de conhecimentos e experiências entre essas instituições. A criação de políticas públicas que incentivem essa aproximação pode contribuir para o desenvolvimento de cursos formativos, que permitam que os professores da educação básica tenham acesso às pesquisas produzidas nas universidades e possam aplicar esse conhecimento em suas práticas pedagógicas. Além disso, a aproximação entre as instituições pode contribuir para a validação das hipóteses pesquisadas, já que os professores da educação básica podem atuar como colaboradores e parceiros na realização de pesquisas. Dessa forma, a troca de experiências e conhecimentos entre as instituições pode gerar benefícios para todos os envolvidos, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes e aprimoradas, e contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

3.2 A pesquisa e o professor da Educação Básica

A possibilidade de articulação entre ensino e pesquisa no trabalho do professor da educação básica tem sido objeto de atenção já há algum tempo. Desde os anos 90 o tema “professor pesquisador” tem ganhado cada vez mais destaque no meio acadêmico. De acordo com Ludke (2001), tanto a literatura específica quanto a legislação que trata da formação de professores reconhecem a importância da pesquisa na formação e no trabalho docente. No entanto, a autora acredita que esse assunto é muito mais da academia do que dos professores da Educação Básica.

Enquanto no ambiente acadêmico a ideia de pesquisa na prática e na formação docente e o ‘movimento da pesquisa do professor’, [...], ocupam largo espaço nas discussões e na literatura específica, na realidade das escolas de educação básica esse espaço, ou mesmo essa preocupação, não alcançam as mesmas dimensões (Ludke, 2001, p. 34).

Conforme exposto por Zeichner (1998, p. 208), o envolvimento dos acadêmicos nos movimentos do professor-pesquisador tem sido, em maior parte, voltado para a produção de literatura sobre a pesquisa de professores ou para a elaboração de manuais que orientam os professores sobre como conduzir pesquisas, “e não para usar o conhecimento que os professores vêm gerando, através de suas pesquisas, para informar seus próprios trabalhos na academia”. Apesar da ampla defesa em prol do professor pesquisador, os estudos produzidos pelos docentes não têm encontrado portas abertas no meio acadêmico. Como exposto por

Penitente (2012, p. 21), “para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa”.

De acordo com Abreu e Almeida (2008), as discussões acadêmicas sobre a pesquisa junto ao trabalho do professor, geraram posições divergentes sobre a validade do termo "professor pesquisador". Alguns estudos afirmam ser possível ao professor do Ensino Fundamental implementar a pesquisa de/em sua prática pedagógica. Outros estudos, porém, revelam a realidade educacional brasileira, incluindo as dificuldades enfrentadas pelos professores em seu trabalho e as fragilidades na estruturação do currículo que formam esses profissionais. Como exposto por André (2001, p. 55), os debates “ora se inclinam para uma defesa apaixonada, ora para uma visão amarga do papel da pesquisa na formação e na prática docente”.

Embora esse movimento tenha reconhecido sua importância e contribuição no caminho de aproximação entre pesquisa e ensino, ele esbarra nas condições que o professor tem na realidade da escola para desenvolver pesquisa. Ludke (2005) aponta que a preocupação com a pesquisa do professor tem ocupado cada vez mais espaço na literatura,

Mas quando se trata de assegurar as condições que permitam ao docente levar a cabo essa importante função, ergue-se uma barreira quase intransponível, formada por componentes de natureza burocrática, como carga horária de aulas e outras obrigações do trabalho escolar, mas também de características pessoais do professor e de sua formação, assim como da instituição, na qual trabalha, tais como, a integração com grupos de colegas, a colaboração com professores da universidade e, sobretudo, a possibilidade de receber uma bolsa ou um auxílio financeiro para o desempenho dessa atividade (Ludke, 2005, p. 100).

Os estudos apontaram que, mesmo em instituições que oferecem condições para que o professor realize a pesquisa ao lado de suas funções docentes, nem todos os professores conseguem realizá-la. Além do mais, os profissionais destas instituições que declararam realizar pesquisa, na realidade, se encontravam mais em uma situação aproximada à de “estar em pesquisa” (Ludke, 2001).

O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Já a expressão “fazer pesquisa” indica uma responsabilidade maior com essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir um indivíduo ao status de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia (Beillerot, 1991 *apud* Ludke, 2001, p. 35).

Evidencia-se, por meio desse cenário, que as discussões acerca do tipo de pesquisa que o professor será capaz de fazer na escola ainda têm um longo caminho a percorrer. André

(2001) analisando o conceito do professor pesquisador, aponta para os riscos que ele pode apresentar:

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação (André, 2001, p. 60).

Autores como Hammersley (1993 *apud* Ludke, 2005) defendem a distinção entre ensino e pesquisa e acreditam que a atuação concomitante nas duas funções pode ficar comprometida para ambos. Esses autores alertam para o perigo de reforçar “a supremacia da pesquisa sobre o ensino e o prejuízo que pode advir, tanto para o ensino, quanto para a pesquisa, se procuramos aglutinar na figura do docente os dois papéis, o de professor e o de pesquisador” (Ludke, 2005, p. 100).

De acordo com André (2001, p. 60), o movimento em defesa do professor pesquisador pode acentuar o processo de desvalorização da atividade docente, uma vez que tal formação pode significar a busca por um *status* mais alto, “já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino”. Além do mais, nas palavras da autora, “reforçar o papel do professor como pesquisador pode muito simplesmente ser uma forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje, entre as quais, a falta de condições concretas para um trabalho docente de qualidade” (André, 2001, p. 60). Nessa linha, a autora alerta para o cuidado necessário na análise dessa proposta tão atraente, de modo a não cair em suas armadilhas, “nem atribuir-lhe um papel redentor, da resolução mágica dos graves problemas educacionais; nem simplificá-la demasiadamente, deixando de considerar as exigências mínimas para sua efetivação” (André, 2001, p. 61). E propõe, para evitar tal risco, “deixar de falar em professor pesquisador de forma genérica e passar a tratar das diferentes maneiras de articular ensino e pesquisa na formação e na prática docente” (André, 2001, p. 61). É nesse ponto que esta pesquisa se insere.

Quando nos propomos a investigar as possibilidades de articulação entre o ensino e pesquisa na formação e no trabalho docente, como proposto por André (2001), encontramos conceitos que, ao nosso ver, servem de ponto de chegada. Contudo, interessa a essa pesquisa tratar do caminho para alcançar esse propósito. Interessa-nos identificar as condições para que essa chegada seja possível e, enquanto não se chega, o que é possível fazer durante o trajeto.

A literatura já demonstrou que uma realidade em que o professor da escola básica tenha garantidas as condições necessárias para fazer pesquisa, no que se refere tanto à sua formação

inicial e continuada, quanto a aspectos institucionais, financeiros, entre outros, seria o cenário ideal. Portanto, a ideia do “professor pesquisador” é o ponto de chegada.

É inegável a contribuição da pesquisa nos processos formativos, uma vez que a prática investigativa pressupõe a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógicos e outros mais. A pesquisa, portanto, interfere positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional. Favorece a tessitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado – uma escola em que as proposições externas se misturam às proposições internas (Penitente, 2012, p. 1233).

A realidade da educação brasileira, no entanto, também já provou que ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se possa visualizar esse ponto de chegada, uma vez que o “chão da escola” apresenta grandes obstáculos para sua efetivação.

Como se sabe, quem trabalha em escolas brasileiras [...] envolve-se, na maior parte do tempo, apenas com atividades de *ensino* [...]. A carga horária dos docentes concentra-se nas salas de aula e pressupõe a elaboração de planejamentos, cumprimento de propostas curriculares, processos diferenciados de avaliação e todas as demais atividades relacionadas ao ensino. Além disso, quem trabalha na escola também precisa destinar uma parcela de seu tempo às reuniões pedagógico-administrativas, em que, geralmente, as ações limitam-se a questões técnicas e burocráticas. A formação continuada, desenvolvida a partir dos problemas que emergem da própria sala de aula, praticamente não existe. Além disso, as condições desfavoráveis de trabalho dos nossos docentes – salários aviltantes, dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho, sobrecarga de aulas, número excessivo de alunos por sala de aula etc. –, na maioria das redes de ensino brasileiras, praticamente inviabilizam a pesquisa na escola. Estamos bastante conscientes de que, mantidas essas condições, a pesquisa na escola poderia significar *apenas* a intensificação do trabalho docente (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p. 1234-1235).

Sendo esse o contexto, essa pesquisa entende que, antes de se falar em professor pesquisador, é preciso, junto com professores das escolas, “discutir possibilidades de inserção da pesquisa no ensino, ao mesmo tempo em que se lute para que as condições de trabalho dos docentes melhorem significativamente” (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p. 1236). É necessário olhar para a aproximação do professor e da pesquisa, que contato ele tem com ela, desde a formação inicial e durante a sua trajetória, o que ele entende por pesquisa e o quanto ele tem clareza das possibilidades de seu uso. Como exposto por Almeida e Abreu (2008, p. 83),

O contato do professor com as pesquisas pode contribuir para que eles se assumam como protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes da prática; como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional (Almeida; Abreu, 2008, p. 83).

Vislumbramos, assim, como possibilidade de “início da caminhada” em direção ao professor pesquisador, uma aproximação entre a pesquisa e o ensino por meio do uso das pesquisas pelo professor, como recurso de trabalho, de modo que ele utilize das pesquisas já realizadas pela universidade como fundamentação da sua prática.

Nesse sentido, Berra e Sauer (2017, p. 11654) afirmam que “a prática aliada à teoria é capaz de dar suporte para que o professor crie ferramentas e situações concretas para desenvolver um bom trabalho no contexto escolar”. Isso posto, entendemos que a importância da pesquisa na prática do professor não se dá apenas no sentido de que ele produza uma investigação de sua prática conduzida por métodos científicos. Mas se dá, principalmente, na construção de um espírito investigativo, de modo que sua ação seja orientada por teorias a que teve acesso. Acesso esse, que conduza a uma reflexão crítica acerca do seu trabalho, sendo capaz de conduzi-lo a ações de mudanças. Tendo em conta que a atividade docente requer do professor a “capacidade de argumentar e fundamentar as suas propostas, a base natural para essa atuação, tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionadora e fundamentada” (Almeida; Abreu, 2008, p. 81).

O professor que assume a posição de pesquisador, *mesmo que não cientificamente*, tendo a consciência do comprometimento que necessita ter com o conhecimento, com a postura crítica consigo mesmo e com sua própria prática, está disposto a aperfeiçoar seu trabalho e produzir, através de suas investigações, transformações significativas para a educação e para a sociedade (Berra; Sauer, 2017, p. 11650-11651).

Na busca por soluções para os problemas que surgem da prática, é importante que o professor se apoie nas pistas fornecidas pelos resultados das pesquisas que já se debruçaram sobre determinado assunto, de modo que a partir disso, ele mesmo possa fazer uma análise crítica de sua realidade, criando ele próprio as suas hipóteses e buscando a confirmação ou refutação delas. Entendemos que esse já seria um grande passo em direção às sonhadas ideias de que o professor, um dia, possa ele mesmo ser capaz de fazer pesquisa na escola (Ludke, 2005).

O pesquisador possui recursos teóricos para procurar soluções, significados e compreensões para as questões educacionais, por meio de fundamentos válidos (Berra; Sauer, 2017). Por sua vez, os professores “entendem de suas práticas pedagógicas, mas não estão acostumados a explicitar seus conhecimentos e falar sobre eles” (Telles, 2002, p. 97); “os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre o professor – com a sua prática – e o pesquisador” (Charlot, 2012, p. 95).

Torna-se necessário uma comunicação que seja compreensível a ambos os contextos, de modo a agregarem-se os diferentes conhecimentos.

Telles (2002) contribui com essa ideia ao afirmar que o professor “reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa” (Telles, 2002, p.98). Dessa forma, os resultados da pesquisa se tornam relevantes para os professores, contribuindo para o desenvolvimento de suas práticas profissionais.

Nesse contexto, entendemos que a relação entre os professores e a pesquisa desempenha um papel fundamental na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como no avanço da educação como um todo. A pesquisa possibilita que os professores reflitam sobre sua prática e encontrem soluções para os desafios enfrentados em sala de aula. Por outro lado, os professores e as escolas desempenham um papel crucial, atuando como uma ponte para que o conhecimento produzido nas universidades permeie o ambiente escolar. Nem um contexto, nem outro, por si só serão capazes de resolver os problemas educacionais do nosso país, mas a efetiva interação entre ambos, este sim tem grande potencial nesse trajeto de melhoria.

Capítulo IV

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa em questão, apresentando os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram o estudo, o contexto na qual a pesquisa foi realizada, os participantes envolvidos, bem como a organização do processo de coleta e análise de dados. Tais informações são imprescindíveis para a compreensão da metodologia adotada, assim como para a avaliação da validade e confiabilidade dos resultados obtidos, uma vez que, segundo Duarte (2002):

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (Duarte, 2002, p.140).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCAV, constando sob o número do parecer 5.604.625 e CAAE 58685122.7.0000.9029.

4.1 Pressupostos teóricos e metodológicos

4.1.1 Abordagem Qualitativa

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram estabelecidos com base nos princípios da abordagem qualitativa, uma vez que seu objetivo foi compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada e interpretá-los (Neves, 1996). Conforme destacado por Minayo (1994, p.21), a pesquisa qualitativa é voltada para “um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado”, lidando com “o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Entre as principais características da abordagem qualitativa abordadas por este trabalho, estão: o pesquisador como instrumento principal; a predominância de dados descritivos; o foco no processo mais do que no produto; a atenção especial aos significados atribuídos pelas pessoas a suas experiências; e a tendência à indução na análise dos dados (Bogdan; Biklen, 1994).

De acordo com Chizzotti (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa “adota múltiplos métodos de investigação” e utiliza o texto como material empírico, em oposição aos números. Além disso, cada problema é considerado objeto de uma pesquisa específica que requer instrumentos e procedimentos adequados (Gunther, 2006). A pesquisa qualitativa é caracterizada por sua grande flexibilidade e adaptabilidade, permitindo que o pesquisador ajuste seus métodos e procedimentos para se adequar ao contexto em que está inserido (Gunther, 2006).

Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador trabalhar com uma grande variedade de métodos e técnicas, adaptando-os às particularidades de cada situação investigada. Além disso, a pesquisa qualitativa é capaz de lidar com uma grande diversidade de temas e questões, desde que estes possam ser explorados a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, esse tipo de pesquisa se apresenta como uma opção metodológica ampla, capaz de explorar com profundidade os aspectos subjetivos e complexos da realidade social.

Minayo (1994) propõe em sua obra que o processo de trabalho científico em pesquisas qualitativas pode ser dividido em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental. Desse modo, na fase exploratória deste estudo foram produzidos o projeto e todo o planejamento da pesquisa, definindo-se o objeto e seu desenvolvimento teórico e metodológico, incluindo a formulação do problema, a determinação dos objetivos, a construção de hipóteses, a escolha e detalhamento dos instrumentos mais adequados à operacionalização do trabalho e a elaboração de um cronograma de ação. Na etapa seguinte, o trabalho de campo, que segundo a autora, “consiste em levar para a prática a construção teórica elaborada na primeira etapa” (Minayo, 1994, p. 26), realizou-se o levantamento de material bibliográfico e documental e as entrevistas.

Finalmente, a etapa de análise e tratamento do material empírico e documental se dedica aos procedimentos para compreender, interpretar e articular os dados com a teoria que fundamentou o projeto. O detalhamento de cada uma dessas etapas será apresentado a seguir.

4.1.2 Pesquisa bibliográfica

Na fase inicial da pesquisa, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a qual consiste em um procedimento fundamental que permite ao pesquisador conhecer as principais discussões e estudos já realizados sobre o assunto em questão. Essa etapa tem como objetivo fornecer o embasamento teórico que influenciará todas as demais etapas da pesquisa, desde a formulação do problema até a análise dos dados (Amaral, 2007). Como afirma Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é o ponto de partida para qualquer trabalho científico, e seu papel é essencial na

construção de um arcabouço teórico consistente e coerente com o objeto de estudo. Portanto, a pesquisa bibliográfica foi realizada com rigor metodológico, a fim de garantir que o trabalho estivesse fundamentado em estudos e teorias confiáveis e relevantes. De acordo com Severino (2017):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2017, p.93).

No processo de levantamento bibliográfico, foram utilizados recursos físicos e digitais, sendo estes últimos predominantes. Conforme destaca Severino (2017), a internet tornou-se uma fonte indispensável de pesquisa em diversos campos do conhecimento, proporcionando acesso a um vasto acervo de dados e informações graças à sofisticação dos recursos informacionais e comunicacionais disponíveis atualmente. Contudo, é importante que o pesquisador verifique a “confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 53).

No caso deste estudo, foram realizadas buscas em plataformas como o Google Acadêmico, o Catálogo P@rthenon, os periódicos CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e a Scientific Electronic Library Online (SCIELO), com o objetivo de consultar livros digitais, artigos, dissertações e teses.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa em questão foi realizada em um município de grande porte localizado no interior do Estado de São Paulo, com população estimada em cerca de 500 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2022).

No que se refere ao setor educacional, de acordo com dados do portal da prefeitura, a cidade conta com 156 unidades escolares municipais, sendo que deste total, 44 escolas atendem ao segmento selecionado para a pesquisa - anos iniciais do Ensino Fundamental⁴. A respeito do Ensino Superior, a cidade conta com 45 instituições, sendo duas delas públicas e as demais privadas⁵.

⁴ Dados do portal da Prefeitura. Por questões éticas, o município não será identificado.

⁵ Dados do portal da Prefeitura. Por questões éticas, o município não será identificado.

A Secretaria Municipal de Educação é responsável pela formação continuada dos educadores da rede. Para tanto, essa Secretaria conta com uma equipe de formação composta por professores formadores. Essa formação ocorre mensalmente, dentro da carga horária de trabalho dos professores e coordenadores, com duração de 3 horas por encontro. A equipe de Formação é dividida por segmento (formadores de professores e formadores de coordenadores) visando uma formação mais específica e adequada às necessidades de cada grupo de educadores.

4.3 Participantes da pesquisa

A presente pesquisa contou com a participação de 13 profissionais da área da educação, dos quais 10 são professores e 3 são coordenadores pedagógicos. Importante destacar que o foco principal deste trabalho esteve voltado aos professores dos anos iniciais, sendo que os coordenadores pedagógicos foram entrevistados apenas com vistas a obtenção de maiores informações sobre a formação continuada dos professores.

No que se refere às instituições de ensino, os coordenadores são de diferentes instituições escolares, enquanto alguns dos professores fazem parte da mesma instituição. Nesse contexto, essa pesquisa reuniu 7 instituições de ensino da Educação Básica, localizadas em diferentes regiões do município.

Os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, no caso dos professores, estar em exercício, especificamente, nas salas de 3º, 4º ou 5º anos. A escolha por essa seriação se deu em função da especificidade do trabalho nestes anos em comparação com as salas de 1º e 2º anos. Isso porque, de modo geral, nas salas de 1º e 2º ano, os alunos estão passando por um período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo que se adaptar ao ambiente, à organização escolar e aos conteúdos, assim como se encontram no processo de alfabetização, com conteúdos mais voltados para este fim. Já nas salas de 3º, 4º e 5º, passado o período de alfabetização, há um trabalho mais articulado no que se refere aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Duarte (2002):

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (Duarte, 2002, p.141).

Em sua ideia inicial, além dos objetivos e critérios já apresentados, a presente pesquisa objetivava identificar o impacto da rotatividade docente no trabalho de formação continuada

realizado pelo coordenador pedagógico aos professores na escola. Para isso, inicialmente foi planejado que a pesquisa se realizaria em apenas duas unidades escolares, sendo uma localizada na região central e a outra localizada na região periférica da cidade. Isso porque, sabemos que as escolas das regiões centrais do município possuem equipes mais fixas, com pouca rotatividade dos seus membros, ao passo que as escolas das regiões periféricas possuem uma realidade oposta, apresentando grande rotatividade da equipe docente e, muitas vezes, também da gestão. Neste caso, seriam entrevistados todos os professores e o coordenador de cada unidade escolar.

Na ocasião, foi realizado um levantamento de todas as unidades escolares que atendem ao segmento de interesse da pesquisa, assim como a localização. Após a análise das características de cada unidade escolar, duas foram escolhidas para a participação na pesquisa. Realizou-se, então, o contato com as coordenadoras das instituições de ensino, de modo a estabelecer um diálogo inicial na busca por um espaço para a apresentação da proposta pela pesquisadora às equipes docentes. Os contatos se realizaram por meio de ligação telefônica, inicialmente e continuaram por e-mail, enviado com a apresentação da proposta e informações pertinentes ao estudo e contatos via WhatsApp.

Após a apresentação da proposta, as coordenadoras se comprometeram a repassar as informações e o convite à equipe de professores de suas respectivas escolas, sendo que, para isso, cada coordenadora precisou de um tempo para se organizar dentro das demandas da instituição até que esse diálogo com a equipe pudesse acontecer.

Após um período, na ausência de devolutiva das coordenadoras e após várias tentativas de contato com cada escola, uma das escolas recusou a participação na pesquisa, alegando que havia muitas demandas e que o grupo docente não havia demonstrado muito interesse; já na segunda escola, foi agendado a participação da pesquisadora em uma reunião de HTPC, momento de formação coletiva semanal da equipe docente. Essa apresentação da proposta tinha o objetivo de compartilhar as informações acerca do convite para a pesquisa, sanar as possíveis dúvidas da equipe, além de promover o diálogo e possíveis discussões que fossem pertinentes.

O encontro aconteceu em um único dia, nos períodos da manhã e tarde, de modo a contemplar os docentes de ambos os períodos, sendo acompanhado também pela coordenadora. O encontro se configurou muito proveitoso, gerando diálogos pertinentes. De modo geral, os professores se engajaram na discussão acerca da temática da pesquisa. Entretanto, após mais um longo período, em que foram necessárias várias tentativas de contato da pesquisadora com a coordenadora da escola, houve a negativa da participação do grupo na pesquisa, com a justificativa da coordenadora de que os professores até se animaram, mas ela em si não

conseguiria participar de uma pesquisa naquele momento. Diante desse contexto e considerando, principalmente, todo o tempo investido nesse processo, avaliamos que não seria possível, dentro do período previsto para a finalização da pesquisa, passar por mais processos como esse até encontrar equipes que aceitassem participar da pesquisa. Sendo assim, foi necessária uma reorganização da proposta.

Cumprе destacar que o contexto ao qual a ideia inicial buscava identificar, foi muito bem exemplificado na fala da entrevistada C3:

[...]uma coisa muito importante para a qualidade da educação é uma equipe que fica, porque aí a cada ano que passa você vai aprofundando, você consegue ir dando conta daquele leque de temas que são imprescindíveis a serem trabalhados na escola. Com a rotatividade na equipe você só fica tapando buraco, apagando fogo, é um incêndio e você fica apagando fogo aqui, você tapa um buraco aqui, você vê uma coisa que dá desespero aqui, você tem que levar aquilo para auxiliar ali, então você não cria um plano de formação conciso e coerente, forte, firme (C3).

A partir da nova organização da pesquisa, foram realizados convites individuais em que cada convidado poderia indicar também outros profissionais. No total, foram convidados 30 profissionais para a participação na pesquisa, sendo 6 coordenadores e 26 professores.

O convite aos potenciais participantes foi realizado por meio de contato telefônico, WhatsApp e e-mail. O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue aos participantes após o primeiro contato. Conforme exigência dos Comitês de Ética, este termo tem o objetivo de informar sobre os delineamentos da pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios, assim como sobre o instrumento de coleta de dados, garantias de anonimato e outras informações relevantes para que cada pessoa possa decidir de forma livre e esclarecida sobre sua participação na pesquisa. A assinatura do TCLE formalizou a participação dos entrevistados.

Os professores entrevistados trabalham sob a jornada de 35 horas semanais, enquanto as coordenadoras pedagógicas trabalham sob a jornada de 40 horas semanais. Cumprе destacar que, no município em questão, todos os cargos de especialistas se enquadram no regime de 40 horas semanais, enquanto o quadro docente da rede é composto por regimes de 35 e 40 horas semanais.

4.4 Coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Gil (2002) define a entrevista como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2002, p. 109).

Nesse sentido, o pesquisador possui um roteiro de perguntas, mas pode adaptar-se às respostas dadas pelo entrevistado e fazer perguntas adicionais para obter esclarecimentos ou informações mais detalhadas.

Conforme Ludke e André (2013), a entrevista apresenta a vantagem de permitir a coleta imediata e fluente de informações de diversos tipos de informantes e sobre variados tópicos. Com base nos objetivos desta pesquisa, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, visto que esse tipo de entrevista permite uma maior flexibilidade do diálogo, já que "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (Ludke; André, 2013, p. 34), o que possibilita a investigação em profundidade (Gil, 2008). Esse aprofundamento se refere às perguntas que podem ser feitas quando o entrevistado toca superficialmente nos focos da pesquisa, mas que sugerem a necessidade de investigação mais detalhada (Szimanski, 2011 *apud* Batista, 2017).

Inicialmente, foi elaborado o Roteiro de Entrevista (Anexo 2). A primeira versão do roteiro passou por um teste piloto, que permitiu verificar sua estrutura e clareza por meio de uma entrevista preliminar com indivíduos que possuíam características semelhantes às da população-alvo deste estudo (Belei *et al.*, 2008). Após o teste, o roteiro foi ajustado e finalizado, preparando-se para a fase das entrevistas.

O roteiro semiestruturado direcionado aos professores e coordenadores apresentou 23 e 28 questões, respectivamente. Importante esclarecer que a diferença no número de perguntas se deu apenas em razão da especificidade do trabalho em cada função, de modo a alcançar os objetivos da entrevista nas duas formas de atuação. Além disso, para uma melhor organização, o roteiro foi dividido em 5 eixos temáticos: 1) Concepção de pesquisa; 2) Formação inicial e a pesquisa; 3) Formação continuada e a pesquisa; 4) Prática de trabalho e a pesquisa; 5) Relação com a pesquisa, sendo que cada eixo foi composto por perguntas que buscaram coletar as informações relacionadas ao tema central do eixo.

Por conta da pandemia do Covid-19, as entrevistas foram realizadas em um contexto de cuidados e protocolos de distanciamento social. Sendo assim, os participantes tiveram a opção de escolher entre uma entrevista presencial, gravada em áudio, ou uma entrevista online, realizada por meio de uma plataforma de reuniões, com gravação em áudio e vídeo. Todos os

participantes optaram pela entrevista online, o que foi benéfico para o estudo, pois permitiu ao entrevistador focar no diálogo e interação com o entrevistado. Essa abordagem também ajudou a garantir a "atenção flutuante", um dos cuidados que a entrevista exige (Belei *et al.*, 2008).

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (Ludke; André, 2013, p. 36).

Após a conclusão da fase de entrevistas, os dados foram transcritos pela própria pesquisadora, conforme sugerido por Belei *et al.* (2008) e Batista *et al.* (2017). Inicialmente, o processo de transcrição foi realizado utilizando-se do recurso de "digitação por voz" disponível no pacote de ferramentas do Google. No entanto, esse método apresentou imprecisões na transcrição, além de não conseguir transcrever elementos não verbais, que são igualmente relevantes. Dessa forma, foi realizada a "conferência de fidedignidade", descrita por Duarte (2004, p. 220), na qual o pesquisador deve ouvir a gravação enquanto acompanha o texto transcrito, “conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções”, entre outros aspectos relevantes.

4.5 Análise de dados

O processo de análise deste estudo foi realizado seguindo os princípios da análise de conteúdo, uma vez que este é um método clássico para analisar dados textuais de diversas fontes, incluindo entrevistas (Flick, 2013).

As pesquisas qualitativas costumam gerar grandes volumes de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Para tal, é necessário um processo contínuo de identificação de dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, a fim de desvendar seus significados (Gewandsznajder; Alves-Mazzotti, 1998). Portanto, os dados coletados em campo precisam passar pelo processo de ordenação, interpretação e organização em temas, além de serem cruzados com os referenciais teóricos (Duarte, 2004). Assim, o processo de análise dos dados deste estudo foi conduzido seguindo as etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material ou codificação, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4.5.1 Pré-análise

Na primeira fase desta etapa do estudo, realizou-se a pré-análise. Essa ação se caracterizou pela organização das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas com

vistas à constituição do *corpus* da pesquisa. De acordo com Bardin (2016, p. 126) “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, baseados em “escolhas, seleções e regras”. A partir da leitura flutuante, foi estabelecido o contato com os dados, de modo a reconhecê-los e buscar as primeiras percepções e representações (Franco, 2005). Após diversas leituras do material bruto coletado nas entrevistas, selecionou-se o material pertinente à análise, ou seja, o *corpus* da pesquisa, sendo essa escolha pautada de acordo com os objetivos propostos para este estudo. Ademais, foram consideradas as regras: da exaustividade, de modo a reunir e manter todos os elementos importantes referentes ao *corpus* (Bardin, 2016); da homogeneidade, de modo a obedecer aos critérios de escolha, evitando desvios (Franco, 2005); e de pertinência, mantendo o material que fosse adequado aos propósitos do estudo (Bardin, 2016).

4.5.2 Exploração do material ou codificação

A etapa de exploração do material objetiva a administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise, referindo-se fundamentalmente às tarefas de codificação (Gil, 2008). Para isso, o pesquisador realiza uma leitura direcionada do *corpus* da pesquisa, com o objetivo de identificar os temas recorrentes e selecionar as unidades de registro adequadas. Segundo Bardin (2016, p.135), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado”, sendo “geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências”. A unidade de contexto, por sua vez, é uma unidade mais ampla que serve de referência para interpretar as unidades de registro, contendo geralmente várias delas (Moraes, 1999). Assim, a partir da frequência observada nas respostas, definiu-se o uso do tema para a unidade de registro deste trabalho, sendo a unidade de contexto a fala integral dos participantes, que possibilitam a compreensão da unidade de registro.

A utilização de unidades de registro é uma prática comum na análise de conteúdo, especialmente em estudos qualitativos que visam compreender as percepções e representações dos participantes. Essas unidades podem ser compostas por palavras, frases, temas ou até mesmo documentos, e são selecionadas a partir de critérios estabelecidos pelo pesquisador. É por meio dessas unidades de registro que os dados coletados são organizados e analisados, permitindo a identificação de padrões, tendências e relações entre os elementos estudados. A definição clara e precisa das unidades de registro é, portanto, fundamental para o sucesso da análise de conteúdo (Franco, 2005).

Após a devida imersão nos dados e definições das unidades de registro e contexto, foi realizado o processo de categorização que, segundo Franco (2005), se caracteriza como o ponto crucial da análise de conteúdo. Neste trabalho, as categorias foram definidas *a posteriori*, sendo assim, emergiram da “fala, do discurso, do conteúdo das respostas” (Franco, 2005, p. 61). Após as devidas releituras, considerou-se o estabelecimento de categorias criteriosas de modo que fossem adequadas ao objeto de estudo e preservadas durante todas as etapas de análise (Bardin, 2016). Considerando, para tanto, as características de exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; e produtividade (Bardin, 2016).

4.5.3 Tratamento dos dados, inferência e interpretação

Nesta fase do trabalho, objetivou-se realizar o tratamento dos dados. Sendo assim, esse processo foi realizado considerando as etapas de descrição, inferência e interpretação (Franco, 2005).

Segundo Moraes (1999), na análise de conteúdo, o momento da descrição é de extrema importância, uma vez que se buscará expressar os significados captados nas mensagens analisadas. Nesta etapa, inicialmente, buscou-se “[...]parafrasear o material de forma a poder deixar de fora passagens e paráfrases menos relevantes com os mesmos significados [...] e agrupar e resumir passagens similares” (Flick, 2013, p. 138). Nesse processo, foi observada, ainda, a abordagem de “[...]uso intensivo de ‘citações diretas’ dos dados originais” em situações necessárias, para ampliar a riqueza dos detalhes (Moraes, 1999, p. 8), uma vez que, quando tomado como conhecimento, a fala do entrevistado tem valor em si mesmo (Duarte, 2004).

Conforme Franco (2005, p. 26), a inferência “é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. Fazemos inferência ao deduzir de maneira lógica algo do conteúdo analisado (Gomes, 2016). Sendo assim, no processo de inferência dos dados deste estudo, buscou-se a identificação de causas, efeitos e/ou consequências, de modo a constatar seus sentidos e fatores relacionados (Bardin, 2016).

De acordo com Gomes (2016), na interpretação busca-se ir além do material. Isso posto, com base nas informações tratadas e inferências realizadas, buscou-se a discussão dos conteúdos analisados em uma ampla perspectiva, à luz do arcabouço teórico relacionado ao contexto do estudo, trabalhando na produção de teoria articulada ao conjunto das produções científicas com as quais o trabalho se identifica (Duarte, 2004; Gomes, 2016).

Capítulo V

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão descritas as informações obtidas no processo de coleta de dados e os resultados serão analisados e discutidos a partir de referenciais teóricos considerados pertinentes à pesquisa. Com o objetivo de facilitar a leitura, os resultados serão apresentados em conjunto com sua discussão.

Considerando a divisão do roteiro de entrevista em eixos temáticos, optou-se por manter os mesmos eixos para a organização da análise dos dados. Importante destacar que cada eixo foi composto por perguntas que buscaram coletar as informações relacionadas ao tema central do eixo. Assim, a análise dos dados apresentará na íntegra apenas as perguntas principais do roteiro, que possibilitam a interpretação das informações centrais de cada eixo.

No **Quadro 1** são apresentados os eixos temáticos do roteiro de entrevista e seus respectivos objetivos.

Quadro 1: Eixos temáticos do roteiro semiestruturado da entrevista e seus objetivos.

Eixo	Objetivos
1. Concepção de pesquisa	Identificar o que os profissionais entendem por pesquisa científica.
2. Formação inicial e a pesquisa	Identificar o tipo de formação inicial (curso de Pedagogia) do entrevistado: cursada em instituição pública ou privada/ presencial ou EaD/ 1ª ou 2ª Licenciatura. Identificar a presença e a contribuição da pesquisa em ensino durante essa etapa da formação.
3. Formação continuada e a pesquisa	Identificar a presença e a contribuição da pesquisa em ensino na formação continuada dos entrevistados.
4. Prática de trabalho e a pesquisa	Identificar quais os recursos utilizados pelos profissionais na busca por soluções para as questões surgidas na prática. Identificar se os profissionais fazem uso da pesquisa em ensino em sua prática de trabalho. Identificar a contribuição da pesquisa em ensino de Ciências para a prática desses profissionais.
5. Relação com a pesquisa	Identificar se os profissionais já participaram de alguma pesquisa em ensino e qual foi a contribuição dessa participação. Identificar se os profissionais mantiveram algum tipo de contato com a universidade após a formação

	inicial. Identificar como os profissionais veem a relação entre a escola e a universidade (entre o ensino e a pesquisa).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.1 - Eixo 1: Concepção de pesquisa

Esse eixo buscou identificar qual a concepção dos entrevistados sobre a pesquisa, ou seja, o que eles entendem por pesquisa científica.

De acordo com Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p.1231) “o significado da palavra ‘pesquisa’ é polissêmico, portanto, dependendo de quem o utiliza e do contexto que a envolve, pode apresentar significados diferentes para pessoas diferentes”. Neste trabalho, tomamos por pressuposto a pesquisa como atividade científica desenvolvida, principalmente, no universo acadêmico. Optamos, assim, inicialmente, pelo uso do termo “pesquisa científica” nas entrevistas, em detrimento dos termos “pesquisa acadêmica” e/ou “pesquisa em ensino”, de modo a evitar sentidos distorcidos da pesquisa para os entrevistados e, além disso, identificar ao que o termo “científica” os remeteria. Ao longo dos diálogos, porém, foi sendo esclarecido aos participantes o tipo de pesquisa tomada como pressuposto deste trabalho.

Esse eixo conteve apenas uma pergunta e será utilizado como exemplo do processo de categorização. Sendo assim, a pergunta e suas respostas serão apresentadas na íntegra.

Inicialmente, todas as entrevistas foram transcritas e, posteriormente à leitura cuidadosa de todas as respostas dadas pelos entrevistados, buscou-se observar a frequência de aparição de certas palavras/expressões, que foram definidas como unidades de registro (UR), bem como as frases em que elas estavam contidas foram definidas como unidades de contexto (UC). Essas palavras/expressões foram evidenciadas no texto (estão em **negrito**), como pode ser observado no **Quadro 2**:

Quadro 2: Estabelecimento de unidades de registro a partir das respostas dos entrevistados à primeira questão da entrevista.

Questão 1 - O que você entende por pesquisa científica?	
Entrevistado	Resposta
C1	Me remete a buscar dados e informações sobre determinado tema , para que aquilo de repente possa nos subsidiar, por exemplo, temos um problema aqui e precisamos solucionar , a pesquisa científica eu acredito que ela venha muito para isso, para nos subsidiar nesse sentido, de buscar essas respostas, buscar caminhos para algum problema que a gente encontrou ali num determinado ponto.

C2	Eu acredito que seja uma pesquisa que a gente tem um embasamento científico , que vá fazer a busca nas teorias dos pesquisadores , em uma bibliografia específica , então tem todo um embasamento mesmo, e para gerar mais conhecimento também, não está dentro do senso comum , mas está dentro daquilo que foi pesquisado, que de alguma forma foi comprovado , ou que se levantou uma hipótese , mais que essa hipótese pode ser comprovada ou não , então eu acho que está dentro desse ambiente, desse repertório aí da pesquisa.
C3	Olha, pesquisa científica para mim, ela é necessária, ela é importante para o meu trabalho, eu entendo que seja uma maneira de, por meio da ciência, por meio de amostragens , você ter as melhores respostas para aquilo que você está buscando , então eu gosto muito de trabalhar, tem muita gente que não vê a ciência por trás da educação, muitos falam “ah, é”, mas muitos acham que não, que a ciência é a base toda da educação, mas quem não está dentro do nosso meio pensa que a escola faz aleatoriamente tudo, e não, eu gosto muito de basear todo o meu fazer pedagógico em pesquisas de especialistas que utilizaram pesquisas para chegar nas suas melhores metodologias, nas suas melhores concepções, é muito difícil isso na humanas, você conseguir entender o que é a pesquisa científica na área de humanas, na exatas é mais fácil, na biológicas parece que é mais fácil, mas na humanas, na educação, isso é um pouco mais difícil, principalmente porque nós temos, dentro talvez do mesmo tema pesquisas que divergem, que tem olhares diferentes, que contribuem, mas têm olhares diferentes. Então para mim é uma maneira da gente ter um respaldo, um apoio de pessoas que tem um tempo de estar ali verificando as suas hipóteses, por meio de amostragens.
P1	Olha, não sei específico na área de educação, mas o que eu entendo por pesquisa científica é um estudo, uma investigação , que o estudante/pesquisador vai fazer, participar de congressos, desenvolver um artigo .
P2	Ah, eu entendo como algo que você vai se aprofundar , uma coisa, um assunto, uma atividade, uma disciplina, sei lá, acho que é um assunto que você vai se aprofundar naquilo, você vai procurar um pouco mais do que você já sabe , talvez.
P3	Pesquisa científica, eu entendo que é você fazer um planejamento , ou uma implementação de algo , de algum assunto, de algum aspecto que vai valorizar ainda mais a sua prática, então, por exemplo, vamos de modo bem simplificado, eu quero fazer uma pesquisa a respeito de avaliação, então eu vou fazer toda uma análise de dados, estudar sobre outros autores , ver o que eles pensam, quais são os vários segmentos que tem, para depois eu, dentro de uma sala de aula, ver o que é aplicável, o que não é aplicável, o que vai dar certo, o que não vai dar certo, eu imagino isso, não tenho muita experiência com pesquisa científica.
P4	Para mim a pesquisa científica é uma investigação sobre determinado assunto que se aprofunda , tem esse aprofundamento em um determinado tema, assunto, um estudo sobre aquele tema daquele assunto.
P5	É o estudo teórico para a gente ter um embasamento para colocar na prática .
P6	Ah, eu acho que é mais uma pesquisa parecida com uma pesquisa de campo , que você vê mais a prática, é estudar mais sobre a prática , na minha opinião.
P7	Uma pesquisa mais aprofundada , que vai ser mostrada para muitas pessoas pesquisarem também, eu penso isso.

P8	Ah, eu entendo que seja tudo que a gente busca se aperfeiçoar em um determinado assunto , eu acredito que seja isso.
P9	Pesquisa científica é quanto eu tenho uma situação problema no meu cotidiano de trabalho e, para mim, é aquela situação que eu preciso buscar algo que já é falado sobre aquilo , sobre uma solução que eu possa buscar nos meios, tanto de bibliografia , via internet, vídeos, então tudo eu acho que é um caminho de pesquisa, um aprofundamento , eu vejo que a pesquisa é aquilo que a gente precisa solucionar no nosso cotidiano.
P10	Compreendo que a pesquisa científica resulta da curiosidade e das inquietações surgidas na prática. Contudo, é fundamental destacar que para ser considerada pesquisa científica, ela deve ser obrigatoriamente conduzida em ambiente universitário ou em instituições de Ensino Superior devidamente registradas junto às autoridades competentes. Portanto, embora seja viável realizar pesquisas nas escolas, no contexto do cotidiano da sala de aula, essas investigações não possuem caráter científico.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse exemplo, foi possível identificar os seguintes núcleos de sentido: “busca por dados, informações, respostas, soluções, estudo; investigação; aprofundamento” / “participar de congressos; desenvolver um artigo; ser mostrada para muitas pessoas” / “teorias dos pesquisadores; pesquisas de especialistas; deve ser obrigatoriamente conduzida em ambiente universitário; embasamento científico; não está dentro do senso comum, foi comprovado; bibliografia específica; tema específico; levantamento de hipótese; planejamento; implementação; análise de dados; pesquisa de campo”.

A partir da frequência observada nas respostas, tendo palavras/termos/ expressões para unidades de registro e frases para unidades de contexto, com base em ambas, foram definidas as categorias (Bardin, 2016).

O **Quadro 3** apresenta as respostas dos entrevistados à questão: “O que você entende por pesquisa científica?” e as categorias criadas:

Quadro 3: Concepção sobre pesquisa científica dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos de respostas
1- Pesquisa bibliográfica/ escolar Participantes que têm uma noção bastante incipiente da pesquisa, demonstrando uma compreensão mais aproximada da pesquisa escolar, ou seja, da pesquisa que o professor	C1; P2; P4; P5; P8; P9. Total: 6	“buscar dados e informações sobre determinado tema [...]temos um problema aqui e precisamos solucionar [...]buscar essas respostas [...]buscar caminhos para algum problema que a gente encontrou” (C1). “se aprofundar, procurar um pouco mais do que você já sabe” (P2).

solicita aos alunos em uma atividade escolar.		“uma investigação [...]determinado assunto que se aprofunda” (P4). “estudo teórico [...]embasamento para colocar na prática” (P5).
2 - Cita características e/ou etapas da pesquisa científica (planejamento / pesquisa bibliográfica / análise de dados) Participantes que citaram alguma ou algumas das características e/ou etapas da pesquisa científica, mas não a definiram.	C2; C3; P3; P6; P10. Total: 5	“busca nas teorias [...]uma bibliografia específica [...]não está dentro do senso comum [...]foi comprovado [...]se levantou uma hipótese [...]essa hipótese pode ser comprovada ou não” (C2). “verificando as suas hipóteses, por meio de amostragens” (C3). “um planejamento [...]a implementação de algo [...]a análise de dados [...]outros autores” (P3). “pesquisa de campo [...]estudar mais sobre a prática” (P6).
3 - Divulgação dos resultados Participantes que relacionam a pesquisa científica à sua divulgação, ou seja, que ela deve ser divulgada, que poderá ser conhecida por muitas pessoas.	P1; P7. Total: 2	“participar de congressos, desenvolver um artigo” (P1). “vai ser mostrada para muitas pessoas pesquisarem” (P7).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme apresentado no **Quadro 3**, para essa questão foram criadas três categorias. A primeira categoria “**Pesquisa bibliográfica/escolar**” abrange a maioria dos entrevistados, reunindo 7 dos 13 profissionais que responderam a essa questão. Em suas respostas os participantes demonstraram ter uma noção bastante incipiente de pesquisa, mais associada à pesquisa realizada em atividades escolares, ou seja, a busca por informações e por respostas a partir de um tema ou de uma situação-problema.

Na segunda categoria “**Características e/ou etapas da pesquisa científica**” foram agrupados os participantes que citaram alguma ou algumas das características e/ou etapas da pesquisa científica (planejamento/ pesquisa bibliográfica/ análise de dados/ conduzida em ambiente universitário), mas não a definiram. Essa categoria reuniu 5 das 13 respostas à essa questão.

A terceira categoria “**Divulgação dos resultados**” se refere aos participantes que relacionam a pesquisa científica à sua divulgação, ou seja, que ela deve ser divulgada e poderá ser conhecida por muitas pessoas. Essa categoria engloba a minoria das respostas, com apenas 2 do total de 13.

Foi possível identificar na maioria das falas certo estranhamento ao termo “científico”, passando a impressão de algo que não é familiar, como exemplificado pela fala da entrevistada P3: “[...]eu imagino isso, não tenho muita experiência com pesquisa científica”. Sendo comum que as respostas se iniciassem com expressões que indicavam reflexão, tais como: “Olha, pesquisa científica [...]” (P1); “Ah, eu entendo como [...] sei lá, acho que é[...]” (P2).

Assim como exposto por Ludke e Cruz (2005), foi possível verificar a ambiguidade que cerca o conceito de pesquisa científica entre nossos entrevistados:

Encontramos visões que vão desde a mais ampla, em que qualquer tipo de investigação pode ser considerado pesquisa, até outra extremamente restrita, para a qual só se pode considerar pesquisa a investigação que seguir o rigor acadêmico, com destaque para a metodologia, preocupação com a produção de conhecimentos novos e obrigatoriedade de publicação dos resultados [...] (Ludke; Cruz, 2005, p.95).

De acordo com as autoras, o predomínio de uma visão restrita de pesquisa “limita a possibilidade de sua realização por professores da escola básica” (Ludke; Cruz, 2005, p.95). No que interessa ao contexto deste estudo, porém, para além da realização de pesquisa pelos professores, uma visão restrita limita, antes, que o professor possa acessar e fazer uso da pesquisa científica em sua prática de trabalho. Sendo assim, é essencial que esses profissionais possam ter uma ampliação do seu conceito de pesquisa, que se dará por meio de um maior contato com as pesquisas acadêmicas sobre ensino em sua formação e em sua prática de trabalho.

5.2 - Eixo 2: Formação inicial e a pesquisa

Esse eixo teve por objetivo mapear a formação inicial dos participantes, com foco em identificar a presença da pesquisa científica nessa etapa da formação. Destacamos que o interesse do estudo se direcionou ao curso de Pedagogia, de modo que tal mapeamento formativo se deu a título de informação.

O **Quadro 4** apresenta o perfil dos entrevistados, informando a função desempenhada, o gênero, a idade, informações sobre a sua formação inicial e continuada, tais como: o tipo de instituição em que a formação aconteceu (particular ou pública) e a modalidade do curso (presencial ou EAD), bem como o tempo de atuação no magistério de cada profissional.

Quadro 4: Perfil dos entrevistados.

Participante	Gênero	Idade (anos)	Formação Inicial Curso/ Ano de conclusão Tipo de Instituição/ Modalidade do curso	Formação Continuada Tipo de Instituição/ Modalidade do curso	Tempo de atuação no magistério (anos)
C1	F	31	Pedagogia Plena - 2012 Privada/presencial	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD	10
C2	F	38	Magistério - 2003 Pública/presencial Pedagogia Plena - 2007 Pública/presencial	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Pública/presencial Pós-graduação <i>lato sensu</i> Pública/EaD	19
C3	F	46	Pedagogia - 2000 Pública/presencial	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Pública/Presencial	23
P1	F	41	História - 2003 Privada/presencial Pedagogia - 2018 Privada/EaD (2ª licenciatura)	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD	5
P2	F	46	Letras - 2015 Pública/presencial Pedagogia - 2018 Privada/EaD (2ª licenciatura)	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado Acadêmico) Privada/EaD	10
P3	F	48	Magistério - 1998 Pública/presencial Pedagogia - 2020 Privada/EaD	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD	9
P4	F	33	Pedagogia - 2018 Privada/EaD	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD	4
P5	F	24	Pedagogia - 2018 Privada/presencial	Ainda não possui cursos de FC.	2

P6	F	46	Magistério - 1996 Pública/presencial Normal Superior - 2005 Pedagogia - 2006 Privada/presencial	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD Pós-graduação <i>lato sensu</i> Pública/EaD	25
P7	F	54	Magistério - 1988 Pública/presencial Pedagogia - 2008 Privada/presencial	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD	12
P8	F	37	Pedagogia - 2007 Privada/presencial	Especialização <i>lato sensu</i> Privada/EaD	13
P9	M	38	Educação Física - 2006 Privada/presencial Pedagogia - 2016 Privada/semipresencial (2ª licenciatura)	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado Profissional) Pública/presencial	16
P10	M	33	Pedagogia - 2017 Pública/presencial	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Privada/EaD Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado Acadêmico) Pública/presencial	5

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme as informações apresentadas no quadro acima, os entrevistados C2, P3, P6 e P7, possuem formação para a docência em nível médio, no curso de Magistério. Essa formação foi regulamentada pela Lei 5.692/71, que transformou o Curso Normal em Habilitação Profissionalizante ao Magistério, entretanto, segundo Gatti (2009), em razão da nova estrutura desse nível de ensino, a formação do professor de 1ª a 4ª séries acabou com um currículo muito disperso. Assim, durante os anos 1980, em vista dos problemas detectados, essa formação foi substituída por uma nova proposta, os CEFAMs e, atualmente, ela acontece em nível superior no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Conforme Pimenta *et al.* (2017), a elevação dessa formação ao nível superior foi uma conquista a partir das lutas de educadores e pesquisadores da área e, em que pese as críticas à

insuficiência desse curso, ainda hoje, para uma formação ideal do professor dos anos iniciais, registra-se um avanço em sua qualidade, como exposto por C2: *“Eu aprendi muito no Magistério, no Cefam, mas a formação da Unesp foi um marco para mim”*.

Acerca da formação em nível superior, a maioria dos entrevistados possuem a Pedagogia como 1ª Licenciatura, cursada em instituição privada e de modo presencial.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2022, apresentado pelo INEP (2023), sobre os dados gerais das matrículas em cursos de graduação no país: com mais de 7,3 milhões de alunos (7.367.080), a rede privada continua crescendo, em 2022 o aumento foi de 6,6%. A rede pública (2.076.517), depois da expressiva queda observada em 2020, retorna ao patamar pré-pandemia, embora tenha sido registrada uma pequena queda de -0,1% em 2022. Registrando uma diferença de mais de 5 milhões de matrículas.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia, essa licenciatura lidera não só a lista dos dez maiores cursos de graduação, como também a lista dos quinze maiores cursos de licenciatura do país, sendo o curso com maior número de matrículas (INEP, 2023).

Embora não represente os dados desta pesquisa, tendo como uma possível justificativa o ano de formação dos nossos entrevistados, já que neste caso tratam-se de formações menos recentes, do total de 821.800 mil matrículas no curso de Pedagogia, a maior taxa se encontra em cursos EaD com 650.154, enquanto as matrículas no presencial somam 171.700, uma diferença de 478.464 mil matrículas (INEP, 2023).

De acordo com a entrevistada C2: *“[...]essa questão de formação inicial EaD, oferece uma formação inicial muito precária”* e, em sua opinião: *“[...]isso é péssimo para educação”* (C2). Conforme a entrevistada, a formação EaD interfere, ainda, no contato do graduando com o universo das pesquisas, posto que, sob seu ponto de vista, estar no ambiente em que se faz pesquisa já contribui para a formação, sendo que o modelo EaD priva o aluno desse contato:

[...]porque você acaba não tendo esse contato com o campus, com os grupos de estudo, porque mesmo que eu não conseguia participar efetivamente eu estava sempre sabendo o que estava acontecendo, o que os professores estavam fazendo, quais pesquisas eles estavam fazendo (C2).

O aumento exponencial dos cursos de graduação EaD somados aos problemas identificados em sua qualidade, acenderam um alerta para o MEC e, desde o início de 2023, novas regulamentações para estes cursos se tornaram foco das discussões. Em consequência, recentemente, por meio da Portaria nº. 2.041 de 29/11/2023, foram suspensos, pelo prazo de noventa dias, os processos de autorização dos cursos superiores de Licenciaturas em qualquer área, na Modalidade a Distância – EaD. Além dos cursos, também foram suspensos os pedidos

de credenciamento, em EaD, das instituições de ensino superior que obtiverem Conceito Institucional para EaD (CI-EaD) inferior a 4 (Brasil, 2023).

A medida, que foi contestada por associações como (ABED) Associação Brasileira de Educação a Distância e (ANUP) Associação Nacional de Universidades Particulares, que partiram em defesa dos benefícios da Educação a Distância no Brasil, tem a intenção de aguardar a finalização da elaboração da proposta de regulamentação para a oferta de cursos de graduação na modalidade EaD, conforme estabelecido na Portaria nº 1.838, de 14 de setembro de 2023 (Brasil, 2023). Importante destacar, ainda, que tal regulamentação já vem sendo apontada por estudiosos da área de formação de professores há algum tempo.

Por se tratar de uma medida recente, ela não conta ainda com estudos que se debruçaram sobre sua análise específica, entretanto, a partir dos dados desta pesquisa, podemos inferir a sua pertinência, demonstrando a preocupação do poder público com a garantia de uma necessária e urgente educação nacional de qualidade.

Alguns dos nossos entrevistados, cursaram a Pedagogia no modelo de 2ª Licenciatura/complementação, em instituições privadas, nos modelos: semipresencial, ou seja, EaD com encontros presenciais semanalmente (P9) e totalmente EaD (P1 e P2).

Verifica-se que o fato de já possuir uma Licenciatura, cursada nos moldes “tradicionais”, ou seja, com aulas presenciais, justifica a escolha por uma segunda formação à distância, como exemplificado pela fala da P1: *“Foi particular, à distância. Como eu já tinha uma formação, então eu optei por fazer educação a distância, uma segunda Licenciatura”*.

Entretanto, no que se refere a qualidade desse tipo de formação, as respostas apontam para a insuficiência do curso, atribuindo a primeira formação (curso totalmente presencial) como a responsável por uma melhor preparação profissional, como exposto por P1: *“Eu acredito que se a pessoa não teve uma primeira formação presencial, fica mais difícil, eu acho que o que me deu mais base foi a primeira formação [...]a Pedagogia, não [...]”*.

Além disso, foi atribuído ao curso uma característica burocrática, tendo o objetivo de uma certificação apenas: *“[...]eu achei muito básico, acho que foi mais um curso que [...]é mais uma burocracia para você ter essa Pedagogia do que para você realmente aprender[...]eu acho que ele foi muito vago esse curso de complementação” (P9)*.

Diante desse contexto, conclui-se que, apesar dos avanços possibilitados pela modelo de Educação a Distância (EaD), principalmente no que se refere à democratização do ensino, para que essa formação alcance um nível básico de qualidade, sua regulamentação é urgente, tanto no que refere aos cursos de 1ª Licenciatura quanto aos cursos de 2ª Licenciatura/complementação.

O **Quadro 5** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: “Você teve contato com a pesquisa científica em sua formação inicial/curso de Pedagogia?”, assim como os agrupamentos em categorias:

Quadro 5: Contato dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental com a pesquisa científica durante a formação inicial/curso de Pedagogia.

Categorias		Entrevistados	Exemplos
1. Ausência de contato com a pesquisa científica durante a formação inicial		C1; P1; P2; P3; P9. Total: 5	“[...]na Pedagogia, não” (P1). “Não, na Pedagogia não” (P2). “No curso de Pedagogia, como foi um curso de complementação pedagógica que foi feito em um ano, eu senti a falta da pesquisa ali” (P9).
2. Teve contato com a pesquisa científica:	2.1. para o trabalho de conclusão de curso TCC	C2; C3; P7; P8; P10. Total: 5	“no meu TCC” (C3). “Ah, tive sim, porque nós tivemos que fazer o TCC [...]o contato foi no TCC” (P7). “a gente teve contato com pesquisa científica para finalizar o curso, fazer o TCC” (P8). “[...]meu TCC também foi uma das situações de contato com a pesquisa científica” (P10).
	2.2. durante a participação em projetos/eventos da faculdade	P5; P10; C2. Total: 3	“Sim, foi um projeto que veio do governo, nós fizemos todos os embasamentos teóricos e colocamos em prática nas escolas” (P5). “as semanas, as jornadas, os seminários” (C2).
	2.3 em disciplinas (que não seja o Trabalho de Conclusão de Curso TCC)	P4; P10. Total: 2	“a gente chegou a realizar vários trabalhos sobre a pesquisa científica [...]não foi igual ao TCC [...]teve uma disciplina também e um trabalho [...]eu lembro que a gente fez a metodologia, os objetivos, mas do tema que o professor apresentou” (P4).
3. Não se recorda		P6. Total: 1	“Não me recordo, não consigo me lembrar agora” (P6).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com Ludke (2005), os estudos sobre a pesquisa e o professor da Educação Básica tem revelado a existência de lacunas na formação desses profissionais. Esse quadro pode ser confirmado em nosso estudo, dado que alguns dos entrevistados (C1, P1, P2, P3, P9)

apontaram para a ausência do contato com a pesquisa nessa etapa de formação, como exposto por P2: *“Não, na Pedagogia não”*. Entretanto, conforme Abreu e Almeida (2008, p.78), *“não podemos admitir que os alunos adquiram diploma [...]sem ter ao menos noções claras do que seja pesquisa e de como ela é feita”*. Sendo necessária a ampliação do trabalho com a pesquisa nos cursos de Pedagogia.

Inferre-se a partir das respostas que a maioria dos entrevistados ou não identifica ter tido contato com a pesquisa científica em sua formação inicial ou identifica esse contato articulado ao Trabalho de Conclusão de Curso TCC, como exemplificado por P7: *“Ah, tive sim, porque nós tivemos que fazer o TCC [...]o contato foi no TCC”*. Conclui-se, a partir disso, que o trabalho com a pesquisa dentro da grade curricular, articulado a outras disciplinas que não o TCC, ou não aconteceu, ou não foi significativo o suficiente a ponto dos entrevistados a identificarem nessa formação.

De acordo com C2, apesar de identificar a pesquisa dentro da grade curricular, ela atribui às atividades extraclasse, tais como os grupos de estudos, como o principal meio de envolvimento com a pesquisa durante essa formação, sendo este o caminho para dar continuidade à vida acadêmica:

Tinha os grupos de estudo, que aí a partir dos grupos de estudos, que cada professor tinha o seu, as linhas de pesquisa, que a gente poderia participar e daí ir para a Pós-graduação, já iniciar um trabalho científico, um Mestrado, uma pós, e seguir mesmo [...]Jeu não conseguia participar, mas eu acho que o que mais direcionava para essa questão da pesquisa eram esses grupos, que eu me lembro, e depois a disciplina mesmo, que aí fazia parte da grade curricular então era no horário de aula (C2).

A fala da entrevistada confirma os resultados da pesquisa de Ludke e Cruz (2005), em que a contribuição da universidade com seus grupos de estudos e cursos de pós-graduação foram apontadas por vários dos professores entrevistados como as principais instâncias de preparação para a pesquisa.

Ao ser questionada sobre o seu envolvimento com a pesquisa científica durante a formação inicial, C2 expõe a sua dificuldade em participar das atividades extraclasse, ficando restrita ao que o curso oferecia dentro da grade curricular:

Muito pouco, [...]foram as semanas, as jornadas, os seminários, na grade curricular a própria disciplina [...]porque no segundo ano de faculdade eu já estava trabalhando, então eu passei o meu curso para noite, porque em um período eu fazia os estágios, no outro período eu dava aula e no período noturno eu estudava, então eu não me envolvi durante a graduação com a questão científica [...]grupo de estudos, [...]o nosso curso era à noite e a maioria desses grupos eram durante o dia, eram diurnos os encontros [...]por conta dessa realidade eu acabei me envolvendo pouco (C2).

Em contraponto a essa realidade, temos o relato do entrevistado P10:

Sim, tive bastante contato. Fui bolsista de iniciação científica nos dois primeiros anos da graduação. Fui bolsista também do Núcleo de Ensino[...]. Participei de diversos eventos científicos, apresentei trabalhos [...] (P10).

Nesse contexto, a realidade vivenciada por P10 confirma o exposto por C2, já que neste caso verifica-se que ele pôde se dedicar apenas aos estudos durante a sua graduação, tendo disponibilidade para participar dos projetos extraclasse e, além disso, deu prosseguimento a carreira acadêmica: cursou a Pós-graduação (Mestrado); realizou publicações de artigos; faz parte de grupo de pesquisa; enquanto docente da Educação Básica participa do Programa de Residência Pedagógica.

Segundo os estudos de Ludke e Cruz (2005), a formação para a pesquisa durante a formação inicial dos futuros professores tem se encaminhado, predominantemente, a partir da iniciativa de determinados docentes da universidade, por meio de convites aos alunos para participarem de seus grupos de pesquisa, pesquisas de campo, eventos científicos, entre outros. É “na medida em que os alunos aproveitam as possibilidades criadas, que vão se familiarizando com vários aspectos que envolvem uma atividade de pesquisa. Na organização curricular dos cursos, no entanto, isso não aparece explicitamente” (Ludke; Cruz, 2005, p.96).

De acordo com as autoras e como verificado a partir dos exemplos acima, a pesquisa acaba sendo mais trabalhada com os alunos que participam da iniciação científica. Entretanto, ela não pode ser o único contato do aluno da graduação com a pesquisa. É necessário que a pesquisa seja assumida como um “princípio básico” na proposta curricular, pois assim o “curso forçosamente criaria uma ambiência para a pesquisa” (Ludke; Cruz, 2005, p.96), estimulando os alunos a se inserirem em atividades estruturadas de pesquisa.

O **Quadro 6** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento sobre “a presença de uma disciplina específica para o trabalho com a pesquisa científica” em sua formação inicial/curso de Pedagogia, assim como os agrupamentos em categorias:

Quadro 6: Presença de disciplina específica para o trabalho com a pesquisa científica durante a formação inicial/curso de Pedagogia dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias		Entrevistados	Exemplos
1. Ausência de disciplina específica		P2; P3; P5. Total: 3	“Não, não teve” (P2).
2. Presença de disciplina específica:	2.1. Disciplina específica articulada ao TCC	C1; C2; P7; P8; P9. Total: 5	“Nós tivemos [...]para nos direcionar para escrita do TCC” (C1). “para o TCC [...]foi essa” (P7).

			“acho que era mais voltada ao TCC mesmo” (P8).
	2.2. Disciplina específica não articulada ao TCC	C3; P1; P4; P10. Total: 4	“Eu tive sim, metodologia da pesquisa [...] lembro que falava um pouco o que é a pesquisa, os tipos de pesquisa, o que era o método científico, como fazer tratamento de informações, essas coisas” (C3). “Tinha disciplina de metodologia” (P1). “[...]foi só esse contato assim, mas teve uma disciplina só disso” (P4). “Sim, tive duas disciplinas que trataram a respeito da metodologia científica” (P10).
	2.3. Presença de disciplina específica, mas não se recorda do que tratava	P6. Total: 1	“Sim, nós tivemos sim, mas a disciplina em si eu não consigo te falar agora, eu não lembro [...], mas, sim, nós trabalhamos pesquisas sim” (P6).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Telles (2002), ao analisar a relação entre a pesquisa acadêmica e a prática do professor e constatar um distanciamento, aponta para algumas razões que podem explicar tal contexto, entre elas a própria formação do professor na universidade, se referindo, tal como exposto pelos entrevistados P2, P3 e P5, à ausência, nos cursos de Licenciatura, de uma disciplina que inicie os alunos à prática da pesquisa.

Em sua resposta, o entrevistado P9 faz uma comparação entre o curso de Bacharelado e o de Licenciatura no que se refere ao trabalho com a pesquisa, afirmando que no primeiro houve um trabalho voltado à iniciação científica, já no segundo esse trabalho se limitou a construção do TCC:

Eu tive tanto no Bacharelado, desde o começo já tinha iniciação científica, depois na Educação Física Licenciatura também tinha e na Pedagogia também apareceu, só que o enfoque eu acho, de perfil de curso foi diferente. [...]Vendo hoje, na Licenciatura principalmente, eu senti uma coisa mais burocrática, para a gente aprender a fazer um TCC, desenvolver um TCC, do que um mecanismo de incentivo e motivação de pesquisar [...] (P9).

De acordo com Ludke e Cruz (2005, p.97), “dizem alguns que a pesquisa oferecida na formação do Bacharel é aquela própria do meio acadêmico, em todas as áreas ditas científicas [...]”. Já nas licenciaturas, o conteúdo ainda é visto como o fator principal que impulsiona a preparação dos educadores, de modo que o aluno saia com o maior domínio possível do

conhecimento a ser ensinado (Ludke; Cruz, 2005). Conforme as autoras, para que as licenciaturas possam formar o “futuro professor afinado com a atividade de pesquisa, o encaminhamento do curso precisa mudar, possibilitando um contato mais direto do aluno com a pesquisa” (Ludke; Cruz, 2005, p.97).

O **Quadro 7** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento sobre “Qual foi a contribuição da disciplina específica voltada a metodologia da pesquisa científica” aos que responderam ter tido tal disciplina em sua formação inicial/curso de Pedagogia, assim como os agrupamentos em categorias:

Quadro 7: Contribuição da disciplina específica voltada para o trabalho com a pesquisa científica durante a formação inicial/curso de Pedagogia dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Acesso a metodologias, métodos e etapas da pesquisa	C2; C3; P4; P7; P8. Total: 5	“a questão do levantamento de bibliografia [...] ir a campo” (C2). “entender o processo [...] entender sobre como que se produz [...] saber fazer a leitura disso” (C3). “Ah, sim [...] para conseguir fazer a pesquisa científica nossa (o TCC) em si, na época eu lembro que foi uma grande contribuição” (P8).
2. Aprendizagem a respeito da escrita científica/ produção de trabalhos acadêmicos	C2; P10. Total: 2	“Ela me deu uma boa base de estudos para que eu pudesse dar continuidade aos estudos do curso, especialmente a produção de trabalhos científicos” (P10).
3. Pouca ou nenhuma contribuição	C3; P1; P9. Total: 3	“Não, bem superficial mesmo” (P1). “Eu senti uma coisa mais burocrática, para a gente aprender a fazer um TCC, desenvolver um TCC” (P9).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível identificar que mesmo em casos em que os entrevistados citaram a presença de uma disciplina específica não articulada ao TCC, a sua contribuição se referiu a este trabalho, conforme exposto por C3: *“Só que eu acho que foi pouco, é pouco, não é o suficiente [...] a gente faz mesmo para auxiliar na produção do TCC”*.

De acordo com Ludke (2005), acerca do Trabalho de Conclusão de Curso TCC ou Monografia, alguns defendem que este trabalho é uma tentativa de aproximar o aluno da atividade de pesquisa, enquanto outros consideram que é um estímulo para que estudante adquira o hábito de escrever, articular ideias, criticar. Entretanto, “não se deve deduzir que a

exigência de uma Monografia implique, necessariamente, que o curso de graduação esteja preparando o futuro profissional de pesquisa na sua área” (Ludke, 2005, p.342). Até porque, ainda de acordo com C3: “[...]você só se aprofunda mesmo nisso quando você vai produzir a pesquisa, se você vai para esse lado acadêmico”.

É inegável, contudo, a contribuição da disciplina articulada ao TCC ou Monografia, representando, muitas vezes, o primeiro contato do graduando com o trabalho científico, como exposto por C2: “Contribuiu porque foi o primeiro contato com o trabalho científico que eu tive [...]na questão das pesquisas, na forma de escrita [...]as regras que isso envolve”. Sendo capaz de oferecer as primeiras bases, conforme o relato da P4: “[...]foi importante para eu entender como funcionava realmente um trabalho acadêmico”. No entanto, se considerarmos que “[...]a qualidade da formação inicial de professores pode ser melhorada com a integração da pesquisa no processo dessa formação” (Galiazzi; Moraes, 2002, p.237), torna-se necessário a ampliação e um melhor direcionamento desse trabalho durante essa etapa de formação.

O **Quadro 8** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: “Você desenvolveu pesquisa científica durante a sua formação inicial/curso de Pedagogia?”, assim como os agrupamentos em categorias:

Quadro 8: Desenvolvimento de pesquisa científica pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental durante a formação inicial/curso de Pedagogia.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Não reconhece	C2; P1; P3; P4; P6; P7; P9. Total: 7	“Não [...]foi só mesmo [...]para a gente ir aprendendo o que é, como que funcionava, mas desenvolver, não” (P4). “Não, isso não” (P6).
2. Reconhece associada ao TCC	C3; P2; P8; P10. Total: 4	“O TCC” (C3). “[...]foi só quando eu precisei fazer o TCC mesmo” (P2). “Sim, foi o TCC, só o TCC” (P8). “[...]e também do TCC” (P10).
3. Reconhece dentro de um projeto coletivo de pesquisa	P5; P10. Total: 2	“Sim, que foi esse o projeto, a gente elaborou [...]a gente teve que fazer toda parte teórica [...]foi em grupo” (P5).
4. Reconhece, mas não configurada como pesquisa científica	C1. Total: 1	“[...]a pesquisa acabava sendo mais ou menos, não a pesquisa como de fato teria que ser” (C1).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Destacamos que o participante P10 apontou para mais de uma forma de desenvolvimento de pesquisa durante a sua formação inicial: *“Eu desenvolvi pesquisa durante os 4 anos da graduação, desde a iniciação científica, como projetos de bolsa de extensão e também do TCC” (P10)* e por isso ele aparece em mais de uma categoria.

De acordo com P5, ela não teve uma disciplina específica para o trabalho com a pesquisa científica em sua graduação, apesar disso, reconhece ter desenvolvido pesquisa dentro de um projeto coletivo:

Nós fizemos um projeto que veio do governo, nós fizemos todos os embasamentos teóricos e colocamos em prática nas escolas [...]vinha a proposta, mas nós decidimos como fazer, o que abordar [...]vinha um projeto que era proposto para a faculdade, mas aí o tema, o restante nós que elaboramos e enviamos para ver se eles aprovavam [...]a gente elaborou um projeto de leitura [...] foi em grupo, eles pegavam um aluno de cada semestre (P5).

Esse contexto parece se aproximar do que é proposto por André (2001), de que a pesquisa se torne um eixo ou núcleo do curso de formação de professores, podendo se traduzir “numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores” (André, 2001, p.61). Nessa perspectiva, o trabalho com a pesquisa pode representar um componente a mais na formação do professor, conferindo a ele melhores condições para o exercício de uma atividade criativa e crítica (Ludke; Cruz, 2005).

De acordo com Zeichner (1993), o objetivo e modo como a pesquisa é utilizada na formação do professor é que definem a tradição a que ela será vinculada na prática docente, sendo assim, são essas tradições que “precisam ser discutidas de modo crítico, analisando suas consequências no processo de formação docente” (Zeichner, 1993 *apud* Santos, 2001, p.19). Complementando essa ideia, Perrenoud (1993 *apud* Santos, 2001, p.19) enfatiza que as atividades de pesquisa desenvolvidas na formação de professores devem ser capazes de produzir melhorias no desempenho docente em sala de aula. Nesse contexto, a defesa ao uso da investigação na formação inicial se relaciona às habilidades e atitudes que esse trabalho promove, tais como a curiosidade, a busca por explicações, a criatividade e o confronto com diferentes pontos de vista, sendo estas habilidades necessárias e fundamentais ao professor (Perrenoud, 1993).

A entrevista C1 reconhece ter desenvolvido pesquisa durante a sua formação inicial, mas não a configura como pesquisa científica: *“[...]a pesquisa acabava sendo mais ou menos, não a pesquisa como de fato teria que ser” (C1)*. É possível inferir que a fala desta coordenadora se relaciona diretamente com a sua concepção de pesquisa, posto que, para ela,

a pesquisa científica está condicionada ao trabalho de campo: “[...]a pesquisa, para ela ter mais veracidade e tudo mais, a gente teria que ir a campo” (C1). Esse contexto reforça a importância de uma formação docente que amplie a concepção de pesquisa dos profissionais da Educação Básica.

O **Quadro 9** apresenta a resposta dos entrevistados à questão: “A disciplina que tratou do ensino de Ciências durante sua formação inicial/curso de Pedagogia, abordou o que é pesquisa científica?”, assim como os agrupamentos em categorias:

Quadro 9: Disciplina voltada ao ensino de Ciências e sua articulação com a pesquisa científica durante a formação inicial/curso de Pedagogia dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Não teve disciplina voltada ao ensino de Ciências	C1; P1; P3; P6; P9; P10. Total: 6	“Não, especificamente para cada disciplina, não, não teve” (P3). “Não teve [...]eram matérias de modo geral” (P9). “Não tive uma disciplina específica para cada área do conhecimento” (P10).
2. Teve, mas não se articulou a pesquisa científica	C2; C3; P2; P4; P5; Total: 5	“Não, essas metodologias de ensino elas abordavam [...]a didática de sala de aula” (C2). “Não [...]eram só introduções” (C3). “Não [...]só que mais mesmo a metodologia para usar com as crianças” (P5).
3. Não se recorda	P7; P8. Total: 2	“Não, não me lembro de Ciências” (P7). “Não me recordo, eu acho que não” (P8).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No que se refere ao trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, as respostas apontam para uma formação geral: “Não, essas metodologias de ensino elas abordavam [...]a didática de sala de aula” (C2). Além de um maior foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática:

[...]na realidade eu tive para Matemática, para Língua Portuguesa [...]E aí nós tivemos uma disciplina que englobava várias, então entrava um pouquinho em Geografia, um pouquinho em Ciências, mas nada muito específico (P3).

As únicas específicas que eu tive foram a de Língua Portuguesa e a de Matemática (C1).

Conforme os estudos de Gatti e Nunes (2009) e de Libâneo (2011), esse cenário se configura como uma das maiores fragilidades identificadas na formação dos professores dos anos iniciais da Educação Básica no âmbito do curso de Pedagogia, que se refere ao “domínio aprofundado, articulado e contextualizado dos conhecimentos específicos das áreas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte, Matemática, Educação Física e Ciências Naturais” (Pinto, 2017, p.176), mais especificamente acerca da ausência de um domínio aprofundado. De acordo com Pimenta *et.al.* (2017, p.24), o enfoque maior nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, tem ainda, possivelmente, “o intuito de suprir defasagens da escolarização básica dos alunos ingressantes nos cursos de Pedagogia”.

Importante destacar que em nenhuma das respostas foi possível identificar a presença e articulação da disciplina voltada ao ensino de Ciências com a pesquisa científica.

Evidencia-se, além disso, como exposto por P6: *“Foi mais geral, não teve específico para aula de Ciências”*, a ausência de um trabalho aprofundado e específico para o ensino de Ciências, confirmando, assim, o exposto por Bizzo (2002):

Os professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia de ensino específica da área, tanto quando sua formação ocorre em cursos de Magistério como em cursos de Pedagogia (Bizzo, 2002, p. 65).

O relato da entrevistada C3: *“Tive metodologia para ensino de Ciências [...]eram só introduções, eram coisas que não dão para gente o aporte teórico para a gente chegar e ter uma prática boa”*, ratifica o exposto por Hamburger (2007), posto que, conforme esse autor, os professores têm aprendido pouca Ciência, tendo, então, dificuldade de tratar temas científicos em sala de aula.

De todo modo, temos que observar que o primeiro contato de uma criança com cada uma dessas disciplinas é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como docentes pedagogos, os quais são profissionais com uma grande lacuna no que diz respeito à sua formação teórica e prática (Borba; Almeida; Gracias, 2020, p.31).

Segundo Ducatti-Silva (2005), a formação de professores se revela como um fator de grande relevância acerca dos problemas percebidos no ensino de Ciências. Esse conjunto de aspectos, que se somam ainda a outros não abordados por este trabalho, “inviabilizam uma sólida formação do professor polivalente para os anos iniciais do Ensino Fundamental” (Pimenta *et.al.*, 2017, p.24), sobretudo, porque formados com essas fragilidades, dificilmente

estarão em condições de conduzir processos de ensino e aprendizagem que contribuam para uma formação emancipatória das crianças, jovens e adultos que frequentam a Educação Básica (Pimenta *et.al.*, 2017).

Diante desse contexto, concluímos, em concordância com Pimenta *et.al.* (2017), ser necessário que a especificidade da atuação polivalente se torne foco dos estudos e discussões na área, de modo que a formação recebida por esse professor atenda melhor às necessidades de sua prática pedagógica. Ademais, considerando que a insuficiência da formação docente com os temas científicos reflete diretamente na formação dos estudantes, torna-se fundamental a ampliação do espaço desses conteúdos nos cursos de Pedagogia, sem o qual, os alunos receberão uma formação carente, ainda, no desenvolvimento de habilidades e competências que os auxiliem em sua leitura de mundo e, conseqüentemente, no exercício de sua cidadania (Silva *et.al.*, 2021).

5.3 - Eixo 3: Formação continuada e a pesquisa

Esse eixo teve por objetivo identificar a presença da pesquisa científica na formação continuada dos entrevistados, além de suas características e contribuições para a prática pedagógica. Importante destacar que, no município em questão, a formação continuada dos professores acontece no âmbito da escola, ministrada pelo coordenador pedagógico, e no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), organizada pela equipe de formadores dessa Secretaria, enquanto a formação continuada dos coordenadores acontece apenas no âmbito da SME.

Iniciaremos a discussão desse eixo retomando as informações constantes no **Quadro 4** - Perfil dos entrevistados, acerca dessa etapa de formação.

De acordo com as informações apresentadas, todos os entrevistados possuem diplomas de Pós-graduação *lato sensu*, compreendendo cursos de especialização com carga horária mínima de 360 horas, sendo que todos foram realizados em instituições privadas e, em sua grande maioria, no modelo EaD. Esses dados podem ser decorrentes do exposto por Gatti (2008), posto que nos últimos anos cresceram geometricamente as iniciativas de educação continuada, associadas, sobretudo, a processos de Educação a Distância.

Importante destacar que, mesmo os profissionais que cursaram a formação inicial em universidades públicas e mantiveram contato com ela por meio de cursos de extensão, Mestrado e/ou grupos de pesquisa, também possuem os cursos de especialização descritos acima. A exemplo disso, temos o entrevistado P10 que, como pode ser verificado ao longo de suas

respostas, mantém um contato ativo com a universidade pública desde a sua graduação, entretanto: *“As especializações lato sensu foram cursadas em faculdade privada EaD”* (P10).

Essa realidade pode estar relacionada ao Plano de Carreira, visto que, no município em questão, esses cursos são válidos como pontuação para a progressão funcional, inclusive com acréscimo de valores salariais. Essa hipótese pode ser confirmada pela fala do entrevistado P9:

Para mim, naquele momento, o EaD foi mais viável, foi numa faculdade privada, [...]e que foi por pontuação, querendo ou não você acaba fazendo por uma questão de plano de carreira (P9).

De acordo com Diniz-Pereira (2019), os entraves que se colocam à formação continuada em nosso país, caracterizam-na como uma formação muito mais descontínua do que propriamente contínua, dado que, visando pequenos aumentos salariais ou pontuações em planos de carreira, os professores colecionam certificados que, na maioria das vezes, não trazem ganhos significativos para a melhoria de sua prática de ensino.

Na continuação de sua fala, P9 faz uma comparação entre os cursos presenciais e os cursos EaD, apontando para a diferença de qualidade entre eles:

[...]e a qualificação por ser EaD eu acho a qualidade inferior a uma Pós-graduação que eu já fiz presencial também, então eu vejo a diferença do ensino presencial para o ensino EaD, não sei se é a minha geração, não sei se sou eu que estou mais acostumado ao perfil presencial, mas eu vejo mais qualidade nesse perfil em contrapartida ao EaD (P9).

Apesar de todos os entrevistados possuírem esse modelo de curso em seu currículo, foi possível identificar ressalvas acerca da formação EaD, como exposto por C3, que tece uma crítica ao grande aumento desse tipo de formação: *“aí fez assim, tudo virou à distância”* (C3). Ainda conforme essa entrevistada, *“[...]tem ensinos à distância muito bons”* (C3), entretanto, são necessários requisitos mínimos para um bom desenvolvimento dentro desse modelo de formação: *“[...]se o aluno é um aluno autônomo, que tem autonomia, ele consegue, se ele é um aluno interessado”* (C3).

De acordo com Gatti (2008, p.65), a “educação a distância ou a mista (presencial/EaD) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas”, tendo a flexibilização de espaço e tempo como uma das principais justificativas para esse contexto, posto que, em se tratando de alunos trabalhadores, estes teriam maiores condições de adequar essa formação aos diversos tipos de jornadas de trabalho (Gatti, 2008). Entretanto, muitas são as críticas acerca da qualidade desse modelo de formação. Isso posto, é essencial que a regulamentação da formação EaD, já tratada neste estudo - Portaria nº. 2.041

de 29/11/2023 e Portaria nº 1.838, de 14/09/2023 – contemple também os cursos de formação continuada, visando a elevação e garantia de sua qualidade.

Prosseguindo a discussão desse eixo, serão apresentadas as informações que se referem a formação recebida em serviço pelos participantes. O **Quadro 10** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento sobre “a presença da pesquisa científica em sua formação continuada”, assim como os agrupamentos em categorias:

Quadro 10: Contato com a pesquisa científica na formação continuada dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias		Entrevistados	Exemplos
1. Não teve contato		C1. Total: 1	“Não, pelo menos até esse momento não” (C1).
2. Não reconhece o contato que teve como pesquisa científica		P1; P3; P4; P5; P6; P8. Total: 6	“Sim, textos acadêmicos, não pesquisa científica” (P3). “Não [...]alguns são autores da educação” (P5). “Não, normalmente é mais livros, os autores mais conhecidos” (P6).
3. Teve contato:	3.1. na formação da SME	C2; C3; P2; P7; P9. Total: 5	“[...]eu me lembro já de termos em alguns estudos contato com artigos, com teses” (C2). “Já trouxe sim. Artigo” (P2).
	3.2. na formação do coordenador na escola	P2; P7; P9; P10. Total: 4	“[...]essa coordenadora que a gente está, que ela é nova na escola, eu acho que ela não levou nada ainda nesse sentido. Mas a nossa antiga coordenadora eu me recordo sim, ela ter levado algum texto científico [...]eu acho que foi um artigo científico” (P2). “[...]sempre é um texto científico sim, de um autor [...]algum artigo” (P7).

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir das respostas a esse questionamento, foi possível inferir que a maioria dos entrevistados não reconhece os teóricos/autores da educação como pesquisa científica, entretanto, trata-se do principal conteúdo utilizado na formação continuada destes profissionais.

Olha, eu não sei te falar se é uma pesquisa científica, se é um texto científico, mas ela traz alguns textos, educadores, ela traz sim (P1).

São textos assim normais, não são textos científicos não [...]usa muitos autores da educação (P4).

Sim, já trouxeram alguns pesquisadores que trabalharam determinado assunto [...]agora o texto científico em si, eu não me recordo. Pode ser também que eu esteja um pouco equivocada sobre o que é o texto científico, então pode ser isso também (P8).

A entrevistada P3 faz uma diferenciação entre os textos utilizados nessa formação, sendo que estes seriam acadêmicos e não científicos: *“Sim, textos acadêmicos, não pesquisa científica” (P3)*. Na continuação de sua resposta, ela exemplifica o que classifica como um trabalho científico: *“Eu entendo por um artigo científico um trabalho ali da Scielo, então [...]não vi em nenhuma formação um texto naquele molde” (P3)*. A fala dessa docente exemplifica o contexto geral dos entrevistados, sendo evidente que as respostas aos diferentes questionamentos variaram de acordo com a concepção de pesquisa que cada entrevistado demonstrou possuir. A partir do desenrolar das entrevistas e dos diálogos construídos, foi possível perceber uma ampliação desse conceito pelos entrevistados.

No que se refere ao material utilizado, tanto na formação realizada pelo coordenador quanto na formação realizada pela SME, as respostas apontaram para um maior uso dos teóricos da educação e dos documentos norteadores do trabalho docente, como podemos observar nas respostas abaixo:

Lá eu vejo eles citando coisas da BNCC, coisas do Currículo Paulista, do que propriamente um autor, o último agora que eu tive ele até citou autores, mas nada voltado a um artigo, uma dissertação, mais voltado, fundamentado nessa parte dos documentos (P9).

Ela trazia textos de autores, às vezes de alguém da rede mesmo, alguma coisa feita por alguém da rede para gente ler (P2).

Já no que diz respeito ao uso de artigos, dissertações ou teses, verificamos pouco uso desse material:

[...]eles colocam como bibliografia [...]acaba sendo, para mim é um incentivo, mas não é esse o foco (C3).

[...]elas estão muito focadas de fato na atividade com as crianças, mas na pesquisa mesmo em si, não (C1).

[...]elas utilizam teóricos e pesquisadores [...]já usou, não é constante, mas eu me lembro já de termos em alguns estudos contato com artigos, com teses (C2).

Olha, raramente eu vejo artigo, raramente eu vejo uma publicação ou uma dissertação, raramente, eu acho que foram poucas vezes, a maioria das coisas que eu vejo é entrevista da Nova Escola, é um autor que deu uma entrevista no YouTube, essas coisas que tem disponível no YouTube, então, não é muito voltado para a pesquisa, são autores famosos, autores já consagrados, mas não baseado em artigo ou pesquisa científica, dissertação (P9).

[...]no geral sim. São textos já consolidados na literatura, ou seja, pouca coisa nova (P10).

Ah, ele pegava fontes, textos que havia saído em alguma publicação, por exemplo, [...]a Nova Escola [...]também livros, trechos de livros [...]algum estudioso que tinha lançado alguma coisa interessante, mas não um livro inteiro, às vezes ele pegava só alguns trechos (P3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020, p.4) postulam a “atualização permanente quanto à produção científica” e o “fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa” como fundamentos pedagógicos da formação continuada dos professores da Educação Básica. Entretanto, de acordo com Silva e Hobold (2019), de modo geral, as iniciativas de formação continuada promovidas tanto pela esfera pública quanto pela privada, têm revelado “dificuldades em articular pesquisa, formação e inovação pedagógica” (p. 296).

Ludke (2001), por sua vez, defende que a introdução do professor ao universo da pesquisa, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada, pode contribuir para uma atuação mais crítica e autônoma. Aos olhos da autora, o professor que não tiver esse acesso garantido, terá “menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere” (Ludke, 2001, p.51).

Entre os nossos entrevistados, dois docentes citaram experiências vivenciadas em outras redes de ensino, em que o coordenador fazia uso de artigos científicos no trabalho de formação de professores, sendo possível identificar em suas falas uma contribuição positiva desse trabalho:

Eu já trabalhei em uma escola em que ela levava para a gente textos, artigos científicos, para a gente estudar.

Pesquisadora: E isso contribuiu para a sua prática de trabalho?

[...]ah, com certeza, porque o artigo científico além dele vir mais explicado [...]eu acredito que o artigo científico e a pesquisa é o certo, ele já foi pesquisado, alguém estudou sobre aquilo, então é o embasamento teórico correto para todo mundo [...]ele é mais rico, de detalhes [...]contribuía sim, inclusive mais do que esses textos soltos (P5).

Mas eu tive experiências em outro município de um coordenador [...]que ele sempre era baseado em pesquisa, sempre baseado em autores, então ele nunca direcionava alguma coisa do achismo ou em alguma coisa do senso

comum [...]isso que me ajudou a ter uma facilidade maior na minha atuação, então foi essa experiência que me enriqueceu (P9).

De acordo com Berra e Sauer (2017), a formação docente “também necessita se constituir confrontando os conhecimentos existentes com os novos” (p.11655). Nesse sentido, a formação continuada pode ser pensada como “interação com o mundo acadêmico para estar ciente das novas pesquisas que buscam conhecimentos que possam colaborar com as práticas educacionais” (Berra; Sauer, 2017, p.11655).

Acerca da contribuição dessa experiência para a prática pedagógica, conforme P9:

Sim, fundamentou [...]o coordenador fazia um debate coletivo, eram várias escolas diferentes, mas que quando você ia debater em cima de questões direcionadas na pesquisa [...]surgia bastante coisa e você via que os problemas, às vezes, não eram só na sua escola, mas que tinham outras realidades, e ele fazia com o que a gente buscasse na bibliografia, na pesquisa, alternativas para poder melhorar essa prática pedagógica da nossa realidade na escola (P9).

Conforme Nardi (2002, p.9), na formação continuada “os professores já licenciados podem se atualizar, por exemplo, discutindo e avaliando a possibilidade de incorporação de resultados da pesquisa da área em seu cotidiano”. Nessa perspectiva, Berra e Sauer (2017) acreditam que a pesquisa pode alcançar a realidade educacional pela formação continuada, “onde os conhecimentos podem ser partilhados, estudados e compreendidos pelos profissionais envolvidos com a educação” (p. 11657). Conforme os autores, a pesquisa por si só, talvez, não possa resolver as várias questões educacionais, “mas pode ser um conhecimento útil que aproxima teoria e prática visando o aperfeiçoamento do mundo educacional” (Berra e Sauer, 2017, p. 11657).

No que se refere aos temas abordados, em ambas as formações, quer seja a realizada pelo coordenador na escola ou pela SME, é possível identificar um foco maior nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, como exposto pelas falas abaixo:

Atualmente eles estão focando em leitura e interpretação de textos (P8) - a entrevistada se refere a formação da SME.

[...]mas quando há formação (no HTPC), as discussões envolvem a alfabetização da língua escrita e a alfabetização matemática [...]da mesma forma que na SME, o foco principal da escola é a alfabetização dos alunos em conteúdos matemáticos, de leitura e escrita. Portanto, a formação aborda o que é proposto nesse contexto (P10).

De acordo com P10, ele não se recorda de ter recebido uma formação que contemplasse outros conteúdos, afirmando que estes costumam ficar a cargo do professor:

Pesquisadora: E os demais conteúdos, não são contemplados?

Olha, pelo menos no período em que estou na rede, não participei de nenhuma formação que contemplou os demais conteúdos [...]O trabalho com outros conteúdos que não esteja relacionado a essas áreas do conhecimento geralmente fica a cargo do professor [...]mas sempre que tive dúvidas sobre conteúdos de áreas distintas da Língua Portuguesa e Matemática, recorri à coordenação e obtive um apoio positivo (P10).

Atualmente, a escola tem sido consensualmente concebida como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores (Brasil, 2020; Diniz-Pereira, 2019). No entanto, ainda podemos “averiguar algumas falhas em se tratando da operacionalização e dos resultados das iniciativas de formação *in loco*” (Lourenço; Souza; Inforsato, 2019, p.483), entre eles, um trabalho que articule as diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, o espaço destinado à formação, muitas vezes, é tomado para outras demandas, conforme exposto pela entrevistada C2:

[...]elas organizam o cronograma, o plano de trabalho do ano para nossa formação e tentam desenvolver [...]mas muitos encontros são interrompidos e substituídos por demandas urgentes que surgem[...] (C2).

Pesquisadora: Quais seriam essas demandas?

Demandas da Secretaria de Educação, demandas de esferas maiores como foi o caso do PNLD, na escolha do livro didático, [...]a avaliação na rede, dos instrumentos e dos critérios de avaliação [...]tomou vários encontros [...]também já fiquei sabendo que já surgiu outra demanda [...]que vão usar a nossa formação para poder nos colocar a par de como vai ser esse processo[...]então, assim, não estava no cronograma, como não estava o que a gente está fazendo, então já alterou o que tinha sido alterado, se realmente elas forem dar essa formação da avaliação institucional. [...]eu acho que do plano inicial de formação ela deve ter conseguido dar uns 30% até agora (C2).

De acordo com P10, essa realidade se repete no âmbito da escola:

A formação recebida na escola é feita exclusivamente no HTPC, uma vez por semana, mas nem sempre esse horário é para estudos, às vezes é para tratar de assuntos burocráticos da escola [...]por exemplo, fechamento de bimestre, compensações de ausências, preenchimento de cadernetas e/ou outros documentos (P10).

Esse contexto não é exclusivo das pessoas entrevistadas neste estudo. Na pesquisa realizada por Lourenço; Souza e Inforsato (2019), acerca da formação continuada recebida em serviço, os professores entrevistados “indicaram que as tarefas burocráticas ficam em primeiro plano, restando pouco ou nenhum tempo para o desenvolvimento de uma formação profícua, focada no trabalho docente” (p.492). Conforme os autores, quando os momentos que deveriam representar a finalidade de uma formação continuada acabam por sucumbir ao imediatismo das urgências cotidianas das tarefas burocráticas, eles pouco contribuem para se consolidar uma

formação em serviço fundamentada em pressupostos teóricos e articulada aos saberes de cunho essencialmente pedagógico (Lourenço; Souza e Inforsato, 2019).

Conclui-se, diante desse contexto, que a formação continuada pode se configurar como o principal meio de acesso dos professores às pesquisas em ensino. Para isso, entretanto, é necessário que esse espaço de formação, além de ser garantido, proporcione o acesso dos docentes aos conhecimentos atualizados das pesquisas da área, com vistas ao aprofundamento teórico destes profissionais e, em consequência, ao aprimoramento de suas práticas de ensino.

5.4 - Eixo 4: A prática de trabalho e a pesquisa

Esse eixo teve por objetivo identificar a presença da pesquisa científica na prática de trabalho dos professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O **Quadro 11** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento: “Quais os recursos utilizados na busca por soluções para os problemas surgidos na prática?”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 11: Recursos utilizados pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental na busca por soluções para os problemas surgidos na prática.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Troca entre os pares	C1; C2; C3; P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10. Total: 13	“[...]vou para os colegas, o que estão fazendo, o que elas têm de dicas” (C1). “Recorro aos meus pares” (P5).
2. Pesquisa	C1; C2; C3; P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10. Total: 13	“Eu mesma faço uma pesquisa, eu busco na teoria” (C2). “[...]aí eu vou estudar, eu abro a internet e vou pesquisar [...]” (P2).
3. Coordenação pedagógica	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P8; P9; P10. Total: 9	“[...]busco ajuda com a coordenação” (P8). “[...]costumo procurar a coordenadora” (P10).
4. Formadores da SME	C1; C2; C3. Total: 3	“[...]procuro a formadora” (C1). “[...]com a formação [...]” (C3)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Destacamos que alguns dos participantes aparecem em mais de uma categoria, por terem utilizado diferentes justificativas ao longo de suas respostas.

Foi unânime entre os entrevistados a busca pelos pares diante da necessidade de soluções para os problemas surgidos na prática. Além disso, entre a maioria dos docentes, a busca pelos pares aparece como o primeiro recurso a ser utilizado, como exposto por P1: *“Olha, no primeiro momento com outro professor”*.

Em algumas das falas podemos encontrar como justificativa para essa ação o alinhamento do trabalho nos mesmos anos escolares: *“[...]a gente discute com os pares, porque a gente tenta sempre trabalhar a mesma coisa” (P8)*, sendo que, de modo geral, os problemas costumam ser parecidos: *“[...]geralmente do mesmo ano, os problemas geralmente são bem parecidos, as dúvidas são bem parecidas, então recorro ao professor[...]” (P1)*.

De acordo com Abreu e Almeida (2008), em todos os níveis de sua atuação, o professor se defronta com situações problemáticas, entretanto,

os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados tendo por base a sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não conduz a soluções satisfatórias. Daí a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática (Abreu; Almeida, 2008, p.81).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica reconhecem a importância do trabalho colaborativo entre os pares, pois conforme o documento: *“a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática” (Brasil, 2020, p.4)*. Entretanto, apesar de sua inegável contribuição, essa prática requer cuidado, posto que, partindo das experiências, ela poderá estar repleta do senso comum:

*[...]se eu tenho muita dúvida [...]aí eu analiso, eu chego em uma conclusão, mas [...]não é suficiente, então eu vou pedir para uma amiga dar uma analisada, **olhar**, e ver se a **opinião** dela é a mesma que a minha (P2)*.

*[...]perguntando para ver se cada uma tem uma **ideia**, o que cada uma **acha** sobre aquilo, se tem como melhorar[...] (P7)*.

*[...]eu busco informações com aqueles que têm **mais experiências** que estão comigo no dia a dia[...] (P9)*.

De acordo com Miranda (2001, p.137) *“o senso comum é um conhecimento que advém da experiência [...]e que orienta a nossa ação cotidiana, [...]por não serem sistematicamente mediados pela reflexão, são aparentes, precários, imediatos, fragmentados, caóticos e parciais”*. Embora esse saber possa ser útil para uma avaliação imediata, é necessário a sua reflexão, evitando que se caracterize por equívocos e incertezas. O conhecimento científico *“surge para*

superar as aparências e encontrar uma fonte segura de conhecimento”, sendo capaz de “eliminar possíveis enganos através de seu rigor e cientificidade” (Berra; Sauer, 2017, p. 11649).

Encontramos em uma das respostas indícios do exposto acima, uma vez que a entrevistada P3 classifica a procura pelos pares como uma prática adequada apenas para uma necessidade rápida e urgente, sendo que a pesquisa se configura como o caminho adequado diante de necessidades mais complexas:

Normalmente entre os pares eu procuro, é instantâneo é entre os pares, então preciso de uma ajuda rápida, vai ali na sala da colega ou mesmo na hora do preparo, agora quando é algo que está assim acontecendo e que eu preciso de mais suporte, aí eu recorro a pesquisa individual (P3).

Segundo Miranda (2001), o nosso senso comum pode ser informado pela Ciência. Portanto, é imprescindível que os professores tenham uma formação que garanta recursos teóricos suficientes, de modo que o saber da experiência, de avaliação rápida, seja cada vez mais informado pela teoria.

Todos os entrevistados afirmaram realizar suas próprias pesquisas na busca por soluções para os problemas surgidos da prática. Apenas uma entrevistada não citou a pesquisa em sua resposta, mas ao longo da entrevista foi possível identificar a pesquisa em sua prática de trabalho e, por isso, ela foi incluída nesta categoria. Do total de respostas, entretanto, apenas quatro sugeriram o uso de fontes teóricas nessa pesquisa:

Eu mesma faço uma pesquisa, eu busco na teoria [...]eu sempre parto da teoria (C2).

Eu busco primeiro nos documentos norteadores, nas leis, em todos os documentos que norteiam nosso trabalho (C3).

[...]também no acervo, por exemplo, eu busco coisas no repositório da Unesp, no Google de artigos (P9).

[...]também faço pesquisas, leio sobre o tema e recorro à literatura para sanar minhas dúvidas (P10).

Na grande maioria, as respostas apontaram para uma pesquisa mais geral, realizada, sobretudo, na internet:

[...]e vou também para a internet, buscar na internet o que já falaram, o que já pesquisaram sobre e como aquilo pode me ajudar, então de todas as formas (C1).

[...]aí eu vou estudar, eu abro a internet e vou pesquisar para ver que o que eu posso fazer em relação àquilo (P2).

Nos últimos tempos, a internet se tornou a maior referência em pesquisas e buscas, facilitando o acesso a todos os tipos de materiais, entretanto, é imprescindível uma avaliação

rigorosa do que se busca dentro desse vasto campo (Severino, 2017; Prodanov; Freitas, 2013), principalmente se tal conteúdo comporá as práticas de ensino.

No que se refere à busca pela Coordenação pedagógica diante das problemáticas da prática, verificou-se que essa busca não é frequente entre os professores, aparecendo, inclusive, em última opção em muitas das respostas:

A coordenação, às vezes, quando assim, eu já tentei isso, eu já tentei aquilo e não deu certo, eu vou na coordenadora[...] (P2).

Primeiro eu tento pesquisar sobre o assunto, também recorro a minha amiga do mesmo ano da tarde, ou senão a coordenação (P4).

*Eu recorro primeiro aos meus pares e depois eu também faço um estudo(P5).
Pesquisadora: E ao coordenador, você não recorre?
Eu deixo pra ir por último (P5).*

No primeiro momento eu pesquiso por conta própria, aí eu vi, percebo que não consegui a solução, aí eu vou tentar conseguir com meus pares e aí eu também não consegui com eles, aí eu vou até a coordenação (P6).

Nesse contexto, duas respostas trouxeram um possível indício pelo qual o coordenador fica entre os últimos recursos a serem buscados, sendo que as docentes se referem ao pouco tempo disponível desse profissional para o atendimento aos professores devido a todas as demandas do seu trabalho:

[...]muito raramente o coordenador, mesmo porque essa acessibilidade do coordenador ela é curta para nós, não é tão acessível de tempo (P3).

[...]com a formadora na escola no nosso horário é muito corrido, ela tem que tratar de vários assuntos, muitos professores (P1).

Apesar disso, em comparação com a formação recebida pela SME, a formação do coordenador pedagógico foi melhor avaliada pelo grupo de professores, tal como exemplificado pela resposta da P1:

Olha a formação com a coordenadora eu gosto bastante [...]ela sempre tenta agregar muito conhecimento, ela tenta sanar todas as dúvidas, então a gente lê bastante, ela aceita propostas também de leitura, algum tema que a gente tenha dúvida em específico [...]ela ajuda bastante, eu gosto bastante da formação com a coordenadora da escola (P1).

No que se refere à busca pelos Formadores da SME diante da necessidade de soluções para os problemas surgidos na prática, destaca-se que entre os coordenadores, todos citaram fazer uso deste recurso, com diferença apenas na frequência de busca; entre os professores, porém, a busca pelos formadores da SME não foi citada por nenhum deles.

Segundo Formosinho (2009), ainda que se reconheça a importância do papel dos formadores (das redes de ensino e dos cursos de formação superior), para os docentes, a formação mais significativa é aquela que ocorre nos contextos de trabalho, na escola, com os outros docentes.

Foi possível identificar que uma provável justificativa para esse contexto está no modo como os profissionais avaliam a contribuição dessa formação para o seu aprimoramento profissional, isso porque a formação realizada no âmbito da SME recebeu muitas críticas entre o grupo de professores, sendo melhor avaliada pelos coordenadores.

De acordo com a avaliação da C3: “[...]são formações bem bacanas, porque eles usam de interações e reflexões e são bem dinâmicas para nos auxiliar nesse processo[...]”. Entretanto, de acordo com o grupo de professores essa formação: “[...]acaba ficando muito vaga” (P5), porque “[...]dispersa muito[...]o ponto principal sempre fica sacrificado” (P3) e, em consequência “[...]a qualidade da formação deixa a desejar” (P10).

Nesse contexto, o estudo realizado por Lourenço; Souza e Inforsato (2019), identificou que o “descompasso entre as expectativas/necessidades dos professores e aquilo que lhes é transmitido durante as formações” (p.486) está entre as principais falhas na efetivação de ações bem-sucedidas de formação continuada. Portanto, a formação continuada precisa dialogar diretamente com as problemáticas da prática docente, contribuindo com recursos teóricos adequados as necessidades formativas dos professores e coordenadores.

O **Quadro 12** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento acerca da “busca por atualização sobre a prática”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 12: Busca por atualização sobre a prática pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Internet de modo geral	C1; C2; C3; P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10. Total: 13	“[...]acabo usando mais a Nova Escola, e com outros professores” (P1). “É no Google que a gente vai” (P7). “Eu gosto de ler os conteúdos da Nova Escola, eu acho ela é bem atualizada [...]eu gosto pesquisar no site do MEC também, é um site que eu procuro bastante [...]eu gosto do Escolas Conectadas, porque eu acho eles bem do momento” (P3).
2. Livros e/ou material didático	C2; P2; P4; P6.	“[...]eu gosto sempre de olhar no material da faculdade” (P2).

	Total: 4	
3. Sites científicos	C2; P9; P10. Total: 3	“[...]já usei algumas dissertações, algumas teses, só que muito pouco” (C2).
4. Cursos de curta duração	C3; P3. Total: 2	“Sim [...]eu faço muito curso de extensão” (C3). “[...]eu participo anualmente da Semana da Pedagogia” (P3).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Destacamos que alguns dos participantes aparecem em mais de uma categoria, por terem utilizado diferentes justificativas ao longo de suas respostas.

O uso da Internet de modo geral para a busca por atualização da prática foi recurso unânime entre os entrevistados, sendo citados *sites* como: Nova Escola; Youtube; Escolas Conectadas; AvaMec; Gestão Escolar; Portal Trilhas; Escrevendo o Futuro e Só Educador. Esses *sites* se caracterizam, sobretudo, por oferecer um conteúdo autoexplicativo, muitas vezes em forma de vídeos, ou seja, um material de fácil compreensão. Entre os *sites* utilizados pelos entrevistados, teve destaque o *site* Nova Escola, que foi citado pela maioria dos professores:

[...]na Nova Escola eu costumo procurar tudo (P1).

[...]eu gosto de ler os conteúdos da Nova Escola, eu acho que ela é bem atualizada (P3).

Uso mais a internet mesmo, eu busco geralmente a Nova Escola, é o que a gente mais costuma pesquisar (P8).

Apesar de não ter sido citado pelos coordenadores que participaram desta pesquisa, de acordo com o grupo de docentes, esse *site* também é utilizado na formação que eles recebem na escola, realizada pelos coordenadores:

[...]eles pegam da Nova Escola (P5).

Ah, ele pegava fontes, textos que havia saído em alguma publicação, por exemplo, a Nova Escola, que tinha algum assunto interessante, pertinente para o grupo (P3).

[...]a maioria das coisas que eu vejo é entrevista da Nova Escola, é um autor que deu uma entrevista no YouTube, essas coisas que têm disponível no YouTube (P9).

Cabe ressaltar que o grupo de coordenadores participantes desta pesquisa são de instituições escolares diferentes das instituições dos professores entrevistados, ou seja, a

formação a que os docentes se referem é realizada por outros coordenadores que não os participantes desta pesquisa.

Não foi possível identificar o uso desse *site* na formação realizada pelos formadores da SME e nem mesmo qualquer parceria da rede de ensino com esse *site* e/ou revista. Apesar disso, trata-se de um dos conteúdos mais acessados pelos servidores da rede municipal de ensino. Conforme os dados do próprio *site*,

A Associação Nova Escola é uma organização de impacto social sem fins lucrativos que trabalha para o Brasil ter professores da Educação Básica fortalecidos em suas práticas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Criada em 2015 com o apoio de sua mantenedora, a Fundação Lemann, a Associação é herdeira da revista de mesmo nome, nascida em 1986 na Fundação Victor Civita (Nova Escola, 2023).

Trata-se de uma plataforma digital que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais. Ainda conforme os dados dessa plataforma, ela é acessada por cerca de 3,1 milhões de pessoas por mês⁶. Esses números mostram o poder de influência dessas empresas sobre a educação brasileira. Analisar o trabalho que elas desenvolvem e a qualidade do material disponibilizado para os professores é tarefa para uma outra pesquisa.

Destacamos o entrevistado P9 para a análise de um ponto importante. Conforme o docente, acerca de onde ele realiza suas buscas/pesquisas, ele afirma: *“No banco de teses, de artigos, de dissertação, eu busco revista especializada, Nova Escola, tudo que é voltado para a escola eu procuro buscar”* (P9). Ou seja, mesmo os profissionais que estão ligados à universidade e aos contextos de pesquisas (esse entrevistado é aluno de um Mestrado Profissional), também fazem uso desse tipo de conteúdo, sendo citado, inclusive, lado a lado com os sites científicos. Esse cenário requer atenção, posto que os processos de ensino e aprendizagem precisam estar baseados em fontes seguras de conhecimento.

Quando questionados acerca das buscas específicas sobre o conteúdo de Ciências, foi notável que esse conteúdo ou não é acessado especificamente, tal como exposto pelas docentes P6: *“Não tem nenhum específico do ensino de Ciências, pesquiso de modo geral”* e P4: *“Ciências, não, específico, não”*, ou a busca por esse conteúdo acontece nos mesmos sites citados acima, tanto por professores, quanto por coordenadores:

Olha na Nova Escola, costumo procurar tudo [...]que preciso, eu não sei nenhum específico de ensino de Ciências (P1).

⁶ Dados do site Nova Escola: <https://novaescola.org.br/>.

Na verdade, tem sim, [...]cursos do AvaMec (P2).

O site Escolas Conectadas entra muito nessa área da Ciências. E, por exemplo, o MEC também dependendo da escolha que você faz, por exemplo, ele é bem científico também, tem bastante cursos nesses aspectos (P3).

Eu busco mais de forma geral, mas tem a Revista Ciência Hoje, que a gente busca também por ela, eu gosto bastante dela, mas geralmente a gente busca no geral (P8).

De Ciências eu tenho um site, eu me inscrevi no canal lá do Youtube, mas agora de cabeça não me recordo, [...]ele é mais específico da área da Ciências (C3).

Lorenzetti e Delizoicov (2001 *apud* Pires; Malacarne, 2016, p.191) afirmam que “aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje uma necessidade” e se faz “preponderante uma formação que contemple a ampliação da cultura científica pelos alunos”. Entretanto, o contexto desta pesquisa evidencia ser necessário, antes, uma ampliação da cultura científica dos professores, a partir de uma formação alinhada a esse tipo de conhecimento.

Na fala do entrevistado P10, foi possível encontrar uma justificativa para essa realidade, posto que, de acordo com o docente, a busca por material científico requer tempo e uma formação para que seja possível traduzir esse conhecimento em prática. Sendo assim, o acesso a sites como os descritos acima se torna mais acessível dentro da realidade dos profissionais:

Isso depende. Quando disponho de tempo, costumo buscar artigos no Google Acadêmico, Scielo e em outras fontes acadêmicas, mas nem sempre tenho a disponibilidade de tempo necessária, pois esses artigos tendem a ser teóricos e não estão prontos para serem aplicados diretamente em sala de aula. Considero isso uma lacuna na academia, a falta de versões simplificadas de seus estudos que possam ser facilmente utilizadas na educação, já que nem todos os professores têm recursos para traduzir um conteúdo científico, o que geralmente é uma tarefa árdua. Então, na maioria das vezes, nós professores acabamos recorrendo a atividades prontas disponíveis em diversos sites que são facilmente encontrados por meio de pesquisas no Google (P10).

A fala desse entrevistado confirma o exposto por Zeichner (1998), sendo que “frequentemente, o conhecimento gerado por meio da pesquisa educacional acadêmica, é apresentado de uma forma que não leva os professores a nela se engajarem intelectualmente” (Zeichner, 1998, p.218). Esses conhecimentos podem ser colaboradores para a articulação entre teoria e prática, “porém nem sempre conseguem ser acessíveis para o entendimento de muitos professores do ensino básico” (Berra; Sauer, 2017, p.11651).

A necessidade de versões simplificadas das pesquisas acadêmicas de modo a facilitar o acesso dos professores da Educação Básica, citada por P10, já foi apontada por autores como Megid Neto (2014):

Além disso, poderia se investir na produção de textos de natureza didático-científica, apresentando sínteses dos resultados das pesquisas acadêmicas em temáticas bem assentadas na área, de modo a favorecer a divulgação dos resultados das pesquisas aos professores em geral, tornando-se inclusive uma forma de acesso mais adequadas aos conteúdos dos trabalhos acadêmicos (Megid Neto, 2014, p.132).

De acordo com o autor, o acesso a esse material “[...]é um excelente mecanismo para (auto)formação, atualização ou aperfeiçoamento de professores[...]” (Megid Neto, 2014, p.132). A linguagem mais condizente à realidade dos docentes possibilitaria que as pesquisas viessem a se tornar um recurso no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma prática educacional melhor fundamentada teoricamente e alinhada aos avanços científicos. Entretanto, somado a isso, é necessário que os professores recebam uma formação que os capacite neste processo, além de condições e espaço de tempo dentro de sua jornada de trabalho (Megid Neto, 2014; Feres; Nardi, 2014).

Nesse contexto, a entrevistada C3 aponta para a diferença da linguagem utilizada pelos acadêmicos e pelos professores da Educação Básica, sugerindo ser este um fator de distanciamento entre eles:

[...]o pessoal que está na universidade tem uma linguagem tão própria, um léxico tão especializado naquilo, tão próprio, que faz uma distância muito grande de quem está no chão da sala de aula, que está com uma linguagem para aproximar da criança e das famílias, porque você tem que ser um conjunto, que fica bem distante da linguagem da Universidade (C3).

De acordo com Zeichner (1998, p.209), “uma das principais razões para o ceticismo dos professores sobre a pesquisa educacional é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos”, que faz sentido somente para este público.

Berra e Sauer (2017, p. 11651), asseveram que “a escrita com uma linguagem de ordem mais erudita ou técnica, nem sempre consegue ser acessível aos demais profissionais da área do ensino básico”. Diante disso, se faz “necessário pensar em como manter o rigor metodológico da pesquisa e ainda torná-la acessível para os demais meios educacionais que têm a propriedade da prática, mas para muitos, lhes falta a fundamentação teórica para dar maior conhecimento e entendimento diante de sua ação” (Berra; Sauer, 2017, p.11651).

Isso posto, é necessário que a universidade pense em versões e modos de publicação que sejam mais acessíveis e compreensíveis para os professores do ensino básico e, por outro lado, é fundamental que a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica os coloque em contato com esse tipo de conteúdo, de modo que eles possam se familiarizar cada vez mais com a escrita acadêmica.

O **Quadro 13** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento: “Você faz uso da pesquisa científica no seu cotidiano de trabalho?”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 13: Uso da pesquisa científica pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental no seu cotidiano de trabalho.

Categorias		Entrevistados	Exemplos
1. Não faz uso da pesquisa científica no cotidiano de trabalho		P2; P6; P7; P8. Total: 4	“Olha, para ser sincera eu não estou quase usando, não estou usando” (P7). “Não, nunca utilizei não” (P8).
2. Faz uso:	2.1. dos Autores da educação	C1; C2; C3. Total: 3	“Bom, partindo do princípio de que a gente acaba pegando esses teóricos que já falaram sobre o tema, acaba que sim” (C1).
	2.2. de Artigos científicos, dissertações e teses	C3; P3; P4; P5; P9; P10. Total: 6	“Eu utilizo sim, busco no banco de teses, de artigos, de dissertação, eu busco revista especializada” (P9).
	2.3. mas não soube identificar onde	P1. Total: 1	“[...]então eu acho que eu uso, mas não sei te dizer no que” (P1).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Alguns dos nossos entrevistados afirmaram não fazer uso da pesquisa científica no seu cotidiano de trabalho, conforme exposto por P8: “*Nunca utilizei*”.

Esse contexto corrobora o exposto por Zeichner (1998, p.207), pois, segundo o autor, “muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas na escola. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas”. Entre os nossos entrevistados, entretanto, verificou-se que o não uso da pesquisa se relaciona mais a ausência desse trabalho em sua formação continuada.

Entre os entrevistados que afirmaram fazer uso da pesquisa científica no seu cotidiano de trabalho, destacamos a entrevistada C3, que aparece em mais de uma subcategoria por ter citado diferentes usos da pesquisa ao longo de sua resposta: “*Olha, eu utilizo bastante [...]livros de especialistas da educação [...]artigos*” (C3).

Somente as coordenadoras relacionaram o uso dos autores da educação à pesquisa científica. Cabe esclarecer que a denominação “autores da educação” foi utilizada pelos participantes ao longo de toda a entrevista, tal como exemplificado pelas docentes P4: *“Trazem os autores da educação” (P4)* e P8: *“[...]É mais autores da educação” (P8)*. Foi possível identificar que, ao usar este termo, os entrevistados se referem aos livros que foram estudados na Pedagogia, como exposto por P5: *“[...]ela já trouxe Emilia Ferreiro, são os autores da educação”*. Sendo assim, essa categoria se refere aos entrevistados que reconheceram o uso que fazem desse material como pesquisa científica.

No que se refere ao uso de artigos científicos, dissertações e teses, em que pese essa subcategoria ter contemplado a maioria dos entrevistados, não foi possível identificar no teor das respostas mais detalhes acerca desse uso na prática dos profissionais. Apenas a entrevistada P4 contextualizou o uso desse material:

[...]no quinto ano do ano passado, eu estava trabalhando com eles os contos maravilhosos e depois de ler uma pesquisa científica sobre versões de histórias e aplicar isso na minha sala eu percebi que o resultado foi muito satisfatório, quando eu li, refleti e entendi sobre aquele artigo, aquela pesquisa (P4).

A docente acredita que: *“[...]se a gente tivesse mais contato [...]tanto pela formação na secretaria como na formação da escola eu acredito que seria bastante satisfatório” (P4)*. Como exposto por Barth (1998 *apud* Fiorentini; Souza Júnior; Melo, 1998), com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real, nada é tão prático como uma boa teoria, posto que, aliada a prática, ela é capaz de dar suporte para que o professor crie ferramentas para desenvolver um bom trabalho no contexto escolar (Berra e Sauer, 2017).

Conforme o relato de P10: *“em relação a leitura de artigos científicos, eu leio bastante e é importante a leitura, pois nos deixa conectados ao que está sendo pesquisado e divulgado no meio acadêmico”*, entretanto, *“nem todos é possível levar para a sala de aula do ensino básico, pois essa transposição didática de determinados conteúdos requer uma formação muito sólida, o que às vezes nos falta” (P10)*.

A fala do entrevistado confirma os achados de Penitente (2012), verificando que os programas de formação docente inicial e continuada “são muito pobres na formação dos professores para a leitura e decodificação dos discursos da pesquisa” (p.28). Sendo necessário, então, uma formação mais sólida voltada a esse contexto.

A resposta da entrevistada P1, que afirmou fazer uso da pesquisa, mas não soube identificar onde, reflete uma percepção geral das entrevistas, sendo que os profissionais não têm clareza sobre o que pode ser classificado como pesquisa científica:

Não, eu acho que não, apesar que a pesquisa científica está em tudo, talvez o erro é pensar que a pesquisa está muito longe da gente, às vezes a gente utiliza no dia a dia e não sabe que está utilizando a pesquisa científica [...]então eu acho que eu uso, mas não sei te dizer no que, porque a partir do momento que eu tenho um método, que eu tenho livros, que eu sigo uma determinada abordagem, então eu estou seguindo uma pesquisa científica, que foi realizada por alguém, mas eu não sei (P1).

A fala da entrevistada sugere que ela identifica a pesquisa científica por trás dos materiais que utiliza, tais como os livros. Nota-se, também, que ela cita características da pesquisa: método, abordagem. Entretanto, sua bagagem acerca do conhecimento científico é insuficiente e por isso ela não é capaz de afirmar, com certeza, de que modo faz uso da pesquisa científica.

Ao longo das respostas dadas pelos entrevistados, foi possível perceber que as reflexões geradas por cada questionamento foram ampliando suas percepções acerca do que poderia ser classificado como uma pesquisa científica e, a partir disso, alguns dos entrevistados foram se arriscando em apontar o que poderia ser classificado como tal. Citamos como exemplo a entrevistada C1, que na resposta a esta pergunta atribuiu o uso da pesquisa científica aos teóricos da educação, entretanto, em respostas anteriores ela não relacionou esse mesmo material à pesquisa científica. O teor de sua resposta demonstra um processo de reflexão e, por fim, sua conclusão: *“Bom, partindo do princípio de que a gente acaba pegando esses teóricos que já falaram sobre o tema, acaba que sim” (C1)*. Diante desse cenário, evidencia-se como urgente e necessário que os professores tenham um maior acesso aos conhecimentos científicos, ampliando sua bagagem teórica.

A entrevistada P5 afirma que passou a utilizar mais da pesquisa científica a partir do seu envolvimento em um projeto de parceria entre escola e universidade:

Esse ano, inclusive, eu comecei a utilizar mais, eu fiz um projeto da Unesp, inclusive era de girinos, Ciências, e nós estudamos bastante a parte científica com os alunos do Mestrado e nós fizemos a parte teórica nesse trabalho e agora, depois do recesso, nós vamos fazer a prática com os alunos (P5).

De acordo com a Capes (2019), as escolas de Educação Básica são consideradas espaços de formação e de produção de conhecimento, assim como “espaços nos quais os resultados das pesquisas podem e devem ser disseminados a partir da interação com as instituições que mantêm os programas de Pós-graduação com a finalidade de qualificar a formação de professores e, por consequência, o próprio ensino” (p.16-17). Sendo assim, a área

de Ensino estimula projetos que visem à articulação entre Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica, em especial, aqueles que se associam à formação inicial e continuada de professores. Tais projetos se configuram como uma importante via de acesso dos professores as pesquisas sobre ensino e devem ser incentivadas também pelas redes municipais de ensino.

O **Quadro 14** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento: “Você acha que a pesquisa científica pode contribuir para a melhoria da sua prática de trabalho?”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 14: Contribuição da pesquisa científica para a prática de trabalho dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Pode apresentar caminhos/soluções	P4; P9; C2; P8. Total: 4	“[...]e você, às vezes, vai encontrando soluções e vai encontrando caminhos para questões que também são atuais” (C2). “Sim, a pesquisa científica contribui para buscar soluções para problemáticas do cotidiano das práticas de intervenção pedagógica, ampliando as possibilidades da ação docente” (P9).
2. Apenas contribui	P1; P2; P5; P6. Total: 4	“Sim, poderia sim” (P1).
3. Uma contribuição dentre outras	C1; P7. Total: 2	“Eu acho que sim, seria um subsídio a mais, um leque a mais para gente” (C1). “Ah, com certeza, seria mais uma ferramenta para mim, para o trabalho” (P7).
4. Atualização na área	C2; P10. Total: 2	“Sim, porque eu acho que são atualizações [...]você lançar mão dessas pesquisas, de tudo que tá acontecendo, você vai se atualizando[...]” (C2). “Sim, claro. [...]é muito importante que nós professores do ensino básico estejamos por dentro do que acontece nos estudos acadêmicos” (P10).
5. Como fundamentação da prática	C3; P3. Total: 2	“Muito, inclusive [...]validando algumas coisas, algumas práticas [...]Não tem achismo, a gente trabalha na educação, a gente tem que ter, a pesquisa científica ela valida algumas coisas, algumas hipóteses que você tenha, ela é para isso, para validar ou descartar hipóteses” (C3). “Sem dúvida que sim, porque a gente na sala de aula nós estamos no “como fazer”, eu imagino que a pesquisa científica ela é o “porque fazer” (P3).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Destacamos que a entrevistada C2 aparece em mais de uma categoria por ter utilizado diferentes justificativas ao longo de sua resposta: *“Sim, porque eu acho que são atualizações [...]então você lançar mão dessas pesquisas [...]você vai se atualizando, e você, às vezes, vai encontrando soluções e vai encontrando caminhos para questões que também são atuais”*.

Alguns dos nossos entrevistados atribuíram à pesquisa científica a possibilidade de apresentar caminhos e soluções para as problemáticas da prática.

De acordo com André (2001), os profissionais da escola, muitas vezes, desenvolvem uma alta expectativa em relação à pesquisa, “acreditando que ela pode dar respostas imediatas ou apontar soluções aos intrincados problemas da prática escolar cotidiana e, como isso não acontece, mostram-se céticos quanto ao seu valor e sua utilidade” (André, 2001, p.63). Entretanto, essa prática “é marcada por uma grande complexidade”, exigindo mais do que soluções prontas e produzidas fora do seu contexto (Ludke; Cruz, 2005, p.93).

É provável que os professores se decepcionem ao esperar da pesquisa, como exposto por P9: *“[...]soluções para problemáticas do cotidiano”*, pois “difícilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a serem seguidas” (André, 2001, p.65), ademais, nem sempre uma pesquisa, que leva um longo tempo em seu processo de investigação, vai chegar a resultados claros. A pesquisa não pode resolver os problemas dos professores, o que ela pode “é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula” (Charlot, 2012, p.106), seu papel é criar inteligibilidade para que o professor possa entender melhor o que está acontecendo ali, de modo que a partir dessa reflexão ele possa fazer melhores escolhas em sua atuação, *“[...]ampliando as possibilidades da ação docente”* (P9). Após serem transformados em ação, é que os resultados das pesquisas, talvez, possam fazer a diferença no âmbito educacional (Berra; Sauer, 2017).

O relato da P6: *“Ah, eu acho que contribui sim, mas como eu não tenho muito entendimento sobre isso eu acabo não praticando esse tipo de pesquisa, mas eu acho que contribui sim”* (P6), representa o exposto por um grupo de entrevistados que, apesar de afirmarem que a pesquisa científica pode trazer contribuições para sua prática, não foram capazes de dar definições ou exemplos concretos dessa contribuição.

Verificou-se, nesse contexto, a falta de familiaridade desses profissionais com a pesquisa. Sendo, portanto, necessário que tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores garantam um maior espaço para o trabalho com a pesquisa sobre ensino (Penitente, 2012), de modo que essa formação proporcione maior clareza aos docentes acerca da real função e contribuição das pesquisas educacionais para a sua prática de trabalho.

Alguns dos nossos entrevistados atribuíram à contribuição da pesquisa científica como mais uma ferramenta para a prática de trabalho, tal como exposto por P7: *“Ah, com certeza, seria mais uma ferramenta para mim, para o trabalho”*. De acordo com Berra e Sauer (2017), a prática aliada à teoria é capaz de dar suporte para que o professor crie ferramentas para desenvolver um bom trabalho no contexto escolar, posto que todo o conhecimento sempre tem o potencial de enriquecer e capacitar os profissionais para entender e saber agir diante das situações complexas.

Em que pese o contexto geral das respostas evidenciarem uma baixa busca pelas pesquisas da área como forma de atualização, entre os nossos entrevistados “a pesquisa foi considerada, ainda, importante e necessária para dar conta da atualização profissional dos professores” (Ludke; Cruz, 2005, p.95), tal como exposto por C2: *“Sim, porque eu acho que são atualizações [...]você lançar mão dessas pesquisas, de tudo que tá acontecendo, você vai se atualizando[...]”*.

De acordo com C3, a pesquisa científica pode garantir a fundamentação da prática pedagógica:

Muito, inclusive [...]validando algumas práticas [...]não tem achismo, a gente trabalha na educação, a pesquisa científica ela valida algumas coisas, algumas hipóteses que você tenha, ela é para isso, para validar ou descartar hipóteses (C3).

Nesse contexto, contribui o exposto por Penitente (2012, p. 30), ao afirmar que “a prática põe em evidência as questões do cotidiano escolar, enquanto que a teoria orienta o olhar para interpretar e propor alternativas que se transformam em novas práticas”. Portanto, verifica-se que a pesquisa científica possui um grande potencial para beneficiar diversos aspectos do trabalho docente. No entanto, é crucial assegurar que os professores tenham acesso adequado a toda a extensão do conhecimento científico produzido na área.

O **Quadro 15** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento: “Você tem o hábito de ler revistas/artigos científicos ou dissertações e teses?”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 15: Hábito da leitura de revistas/artigos científicos ou dissertações e teses pelos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Não	C1; C2; P1; P3; P4; P6; P7; P8.	“Não, para ser sincera não conheço nenhuma referência para fazer uso” (P3).

	Total: 8	“Não, só mesmo quando é igual você falou que acontece uma situação que você fica ali meio pensando refletindo como você vai resolver, aí nesse caso eu busco sim, mas diariamente, não, preciso ler mais” (P4).
2. Sim	C3; P2; P5; P9; P10. Total: 5	“Às vezes artigo, artigo científico sim, revista não” (P2). “Sim, eu sempre procuro mesmo artigos e teses” (P5). “Sim, costumo ler, mas nem sempre é sobre temas diretamente ligados à escola, na maioria dos casos leio conteúdos que fazem parte da minha vida acadêmica” (P10).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como exposto pelo **Quadro 15**, a maioria dos entrevistados não possui o hábito de ler revistas/artigos científicos ou dissertações e teses. Apenas a minoria dos participantes afirmou ter essa leitura como hábito.

De acordo com André (2001) muitas das críticas à pesquisa educacional se apoiam no argumento de que “seus resultados são irrelevantes para o trabalho do professor”, posto que “os professores em geral não leem pesquisas e, quando o fazem, consideram-nas de pouco interesse” (p.65). Nessa perspectiva, Hammersley afirma que “a maioria dos professores pode não ler pesquisa, mas não se pode concluir que é porque a julgam irrelevante ou pouco interessante” (Hammersley, 1993 *apud* André, 2001, p.65). No caso dos nossos entrevistados, encontramos como justificativa a falta de conhecimento sobre o caminho para o acesso às pesquisas, tal como exposto por P3: “*Não, para ser sincera não conheço nenhuma referência para fazer uso*”. Além de uma formação deficiente nesse aspecto:

Acho que falta um pouco de hábito também da gente buscar, a gente acaba indo para aquilo que a gente já aprendeu, que nos ensinaram e continuamos reproduzindo, a gente acaba meio que seguindo o mesmo caminho (C1).

A entrevistada C1 aponta para a falta de hábito, justificando que, em geral, os profissionais acabam usando mais aquilo que aprenderam, que tiveram acesso em sua formação. Infere-se, assim, que um dos motivos pelos quais os professores não leem pesquisas é porque não tiveram ou não têm contato com ela em sua formação, seja ela inicial ou continuada.

De acordo com C2, apesar de considerar o acesso ao conhecimento científico como um importante recurso para que a escola se atualize dos avanços educacionais: “[...]infelizmente,

as demandas da burocracia nos engolem todos os dias, assim você acaba ficando no básico do básico” (C2). Portanto, as respostas apontam mais um desconhecimento dos profissionais da Educação Básica sobre modos de acesso a essa produção científica, do que um desinteresse. Considerando as demandas urgentes do contexto escolar, os educadores tendem a buscar conhecimentos em fontes com as quais têm maior familiaridade.

Berra e Sauer (2017, p.11651) afirmam que “[...]o professor comprometido com sua prática de ensino, mesmo diante das dificuldades encontradas no dia a dia, pode esforçar-se para buscar informações do mundo acadêmico que possam lhe ajudar na sua prática de ensino”. Para isso, porém, é necessário que os professores tenham conhecimento acerca do acesso, tratamento e uso das informações científicas.

Nesse contexto, Beillerot (2001, p.89) afirma que durante a formação inicial dos professores “uma atenção toda especial deveria ser dispensada à aprendizagem da leitura dos trabalhos de pesquisa”. Conforme o autor, a “situação catastrófica, em que raros professores em atividades leem regularmente artigos e livros, merece uma ação sistemática, sem a qual as pesquisas em educação não poderão progredir” (Beillerot, 2001, p.89), tampouco a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

O **Quadro 16** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento: “Você já leu algum artigo ou outro trabalho científico que ajudou na sua prática pedagógica em Ciências?”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 16: Contribuição da pesquisa em ensino de Ciências para a prática dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Não	C1; P1; P2; P4; P6; P7; P8; P9; P10. Total: 9	“Não, de Ciências, não” (P4). “Não, do ensino de Ciências em específico, não” (P9)
2. Sim	C2; C3; P3; P5. Total: 4	“Sim [...]foi sobre quando você dá experimento, experimentação” (C3).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como exposto pelo **Quadro 16**, a maioria dos entrevistados, somando 9 deles, afirmaram nunca ter lido nenhum artigo ou outro trabalho científico que tenha ajudado na sua prática pedagógica em Ciências. Apenas um entrevistado respondeu que não se recorda, mas

pelo teor de sua resposta, ela foi inserida nesta categoria: “Agora, algo mais específico do conteúdo de Ciências, não me recordo, acho que não” (P10).

Em que pese ter representado a minoria (4), alguns dos entrevistados afirmaram já ter tido a contribuição de um artigo ou outro trabalho científico na sua prática pedagógica em Ciências. Deste total, duas respostas (C3 e P5) trazem informações mais detalhadas sobre esse trabalho e seu desenvolvimento:

Sim, [...]foi sobre quando você dá experimento, [...]têm um nome certinho dessa metodologia, [...]experimentação, então eu modelizei com as professoras, na verdade era uma professora que era formada [...]também em Ciências, e eu achei bem bacana e pedi para ela trazer para os colegas e socializar[...] (C3).

[...]eu fiz um projeto da Unesp, inclusive era de girinos, Ciências, e nós estudamos bastante a parte científica com os alunos do Mestrado e nós fizemos a parte teórica nesse trabalho e agora, depois do recesso, nós vamos fazer a prática com os alunos (P5).

Ao passo que as outras duas respostas (C2 e P3) citam o uso da pesquisa científica no ensino de Ciências de uma forma mais genérica e até mesmo remota, não sendo possível identificar exatamente como esse trabalho foi desenvolvido:

Olha esse ano não abordamos e os dois últimos anos da pandemia muito menos, [...]mas já teve momentos nesses 10 anos que abordamos o ensino de Ciências, que trouxemos essa perspectiva de partir de experiências, da prática, da vivência, de levantamento de hipótese e a partir do levantamento de hipótese procurar confirmar essa hipótese sobre aquele tema, mas também não vou nem lembrar um autor para te falar agora, mas já tivemos formação sim em relação a metodologia de Ciências, não recentemente, mas já tive sim (C2).

Eu devo ter lido, com certeza, devo ter lido porque, por exemplo, dentro do quarto e quinto ano a gente aborda muito sistemas do corpo humano [...]eu, às vezes, vou procurar em texto científico a função do coração, função do sistema respiratório, função da circulação, então você vai se aprofundar um pouco mais, entender, para depois você passar de uma forma que as crianças entendam, porque só o livro didático fica muito vago (P3).

Esse contexto confirma o exposto por Lorenzetti (2005 *apud* Ovigli; Bertucci, 2009, p.89), visto que, segundo o autor, “ainda hoje a formação científica oferecida nas primeiras séries não é suficiente [...]”, apesar da reconhecida importância do ensino de Ciências em todos os níveis de escolaridade e da defesa entre os pesquisadores da área pela inclusão de temas relacionados à Ciência e à Tecnologia nos anos iniciais.

A entrevistada C1 compartilhou uma reflexão acerca do seu trabalho de formação dos professores na escola, apontando para o foco maior do trabalho nos conteúdos de Língua

Portuguesa e Matemática e identificando, assim, uma negligência com demais conteúdos, neste caso, o ensino de Ciências:

[...]você me perguntou agora se eu dei alguma formação de Ciências, no meu plano inteiro, para você ter uma noção, eu não coloquei nenhuma formação dessa para as professoras e é uma falha nossa, a gente foca muito no Português e na Matemática, no aprender a ler, escrever, produzir um texto, calcular e a gente acaba deixando também esse espírito investigativo, pesquisador, meio que de fora, a gente, lógico, incentiva[...]as professoras a introduzirem pesquisa em alguns temas que a gente tem que trabalhar, mas nada assim com o foco direcionado apenas para a pesquisa, de fato transformar aquele aluno, dar a ele o gosto de pesquisar, a gente acaba não fazendo isso, e agora conversando sobre isso a gente acaba até vendo uma falha nossa, pensando: ‘nossa eu nunca ofereci, nem no meu planejamento no início do ano, um HTPC sequer voltado para a Ciência’ e é um assunto que quando você vai ver as crianças amam[...] (C1).

É possível perceber que o ensino de Ciências não é tema das formações que os coordenadores recebem, por consequência, não está presente na formação realizada por eles aos professores na escola e, sendo assim, também não é foco do trabalho do professor em sala de aula. Esse contexto corrobora o exposto por Carvalho (2004, p.7) ao afirmar que “focalizando o ensino de Ciências, pode-se dizer que todo o imenso esforço de investigação e experimentação que levou às revoluções científicas dos últimos séculos, poucas vezes tem penetrado na prática escolar”. O que caracteriza um quadro preocupante, posto que, conforme Delizoicov e Angotti (2000 *apud* Pires; Malacarne, 2016) para a garantia do exercício pleno da cidadania, um mínimo de formação básica em Ciências deve ser desenvolvido. Portanto, é imprescindível que a formação continuada contemple tais conhecimentos, de modo a garantir, entre outros, a formação cidadã básica e essencial aos alunos.

5.5 - Eixo 5: Relação com a pesquisa

Esse eixo buscou identificar a proximidade dos entrevistados com a universidade e as pesquisas em ensino e como eles sentem essa relação.

O **Quadro 17** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento: “Você já participou de uma pesquisa científica?”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 17: Participação dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental em pesquisa científica.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Nunca participou	C1; P1; P3; P4; P6. Total: 5	“Não, nunca participei” (P1).

2. Já participou:	2.1. Como sujeito da pesquisa/pesquisado	C3; P2; P5; P7; P8. Total: 5	“Sim, uma vez eu respondi e meus alunos responderam também a um questionário” (P5). “[...]eu também já fui entrevistada, como você está me fazendo hoje” (P8).
	2.2. Como pesquisador	C2; C3; P8; P9; P10. Total: 5	“Já sim, já participei na minha, porque quando eu precisei fazer o meu TCC eu fiz pesquisa de campo” (P8) “Sim, como pesquisador desenvolvendo o Mestrado” (P9).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Destacamos que as entrevistadas P8 e C3 aparecem nas duas subcategorias porque suas respostas registraram ambas as formas de participação em pesquisas:

Já sim, já participei na minha, porque quando eu precisei fazer o meu TCC eu fiz pesquisa de campo [...]também já fui entrevistada, como você está me fazendo hoje [...]também já tive a experiência de estagiários estarem assistindo a minha aula (P8).

Sim, como os dois, pesquisadora quando eu fiz a minha pesquisa exploratória do estudo de caso, também quando eu fiz pela formação do Coordenador pedagógico eu tive que fazer também sobre violência, tipos de violência na escola, eu tive que fazer esse tipo de pesquisa, como pesquisador, e também respondi já algumas pesquisas para alguns trabalhos acadêmicos, questionários (C3).

Um ponto que merece destaque a partir desse questionamento é que, apesar de todos os entrevistados terem realizado o TCC ou Monografia em suas formações, a maioria não se referiu a este trabalho como uma pesquisa científica, sendo que apenas os entrevistados que foram a campo durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso citaram essa experiência como um momento em que foram pesquisadores:

Eu fiz, assim [...]a Monografia no final da graduação e depois da especialização TCC, mas dentro daquilo que a grade do curso exigia mesmo [...]e ir a campo também, [...]eu tive que ir a campo (C2).

[...]no meu TCC eu fiz uma pesquisa exploratória e o estudo de caso [...]numa escola em Campinas, então a gente tem que usar o método científico, é assim, é uma coisa mais simples, mas não deixa de ser um tipo de pesquisa científica, você faz um estudo de caso, e você divulga os resultados, você tem ali um tema, você tem ali uma questão a ser respondida (C3).

Infere-se a partir das respostas que esse contexto está relacionado à concepção de pesquisa dos entrevistados, sendo que estes relacionam a pesquisa científica à pesquisa de

campo, tal como exposto por C1: “[...]eu entendo que a pesquisa, para ela ter mais veracidade e tudo mais, a gente teria que ir a campo, estudar de fato ali o nosso tema [...]”.

As respostas a esse questionamento também evidenciaram questões acerca da percepção dos professores ao serem solicitados a participarem de uma pesquisa científica. A entrevistada P8, ao relatar a sua experiência enquanto pesquisadora, durante a graduação, esclarece o que sentiu ao ir a campo:

[...]quando eu precisei fazer o meu TCC eu fiz pesquisa de campo, na época tinha muita resistência de algumas pessoas em me ajudar, em colaborar ali, não sei, talvez pelo medo, não sei dizer porquê, então, não é muito fácil, não foi muito agradável de se fazer não[...]Eu fiz entrevista com os professores, na Educação Infantil, [...]então, às vezes, também eu sentia uma falta de preparo dos professores em relação ao tema, falta de conhecimento na verdade, não é nem preparo, falta de conhecimento ao tema, então foi bem difícil na época (P8).

A entrevistada atribui a resistência dos professores à falta de preparo em termos de conhecimento teórico, o que justificaria o receio destes em participar da pesquisa.

Na continuação de sua resposta, ao relatar sua experiência, dessa vez como sujeito da pesquisa, a entrevista confirma o que verificou enquanto pesquisadora, relatando o receio que sentiu no momento de sua participação na pesquisa, atribuindo, mais uma vez, este receio à falta de preparo em termos de conhecimento teórico:

[...]eu também já fui entrevistada, como você está me fazendo hoje, com outros professores também, e a gente às vezes sente mesmo meio que acuado, porque a gente para um pouco no tempo depois que a gente vai para sala de aula em relação aos estudos, a gente só busca mesma a pesquisa quando a necessidade bate ali, que nem você me perguntou várias coisas aí e eu respondi ‘não, não costumo’, e por que? porque a gente só busca quando a dificuldade aparece. Então, quando surge esse tipo de entrevista a gente fica meio assim, meio receoso, porque você já não está mais vendo muito aquele assunto, você já não está mais lidando com aquilo (P8).

A mesma entrevistada, entretanto, ao relatar a experiência de receber estagiários em sua aula, afirma que não teve nenhuma dificuldade: “E eu também já tive a experiência de estagiários estarem assistindo a minha aula, mas quanto a isso eu não tive dificuldade, não tive problema não” (P8).

Verifica-se que, neste caso, a docente recebeu o estagiário apenas para a observação de sua aula, sendo assim, ela se manteve no lugar nato do professor - na prática, não teve seus conhecimentos teóricos solicitados, em outras palavras, a sua teoria não foi colocada à prova.

O entrevistado P9 também expõe um cenário de resistência dos professores na participação de sua pesquisa:

[...]eu fiz aqui na escola, o grupo focal com a equipe de professores um período da escola em que trabalho, fui o observador e a coordenadora foi a mediadora [...]os professores, num primeiro momento, eu senti uma resistência deles na participação [...]como eu perguntava de formação, eu não sei se eles ficaram com receio de falar por conta da coordenadora, [...]e após essa pesquisa acontecer, eu vi que a gente precisa de formação onde o professor possa falar e não se sentir, às vezes, restringido de falar, às vezes coagido, alguma coisa assim, eu senti que eles se sentiram dessa forma (P9).

Esse contexto pode ser explicado pelo histórico das tradicionais práticas de pesquisas realizadas nas escolas, que se configuraram em ocasiões em que a universidade assumia a posição de detentora do saber e os professores eram aqueles que estavam em deficiência, instaurando uma relação de poder e dependência entre aquele que sabe e aquele que não sabe (Telles, 2002). De acordo com Diniz-Pereira e Lacerda (2009), a partir da intencionalidade de investigar sobre a escola, essas pesquisas produziam, muitas vezes, uma imagem negativa dela, e, sobretudo, dos professores, causando um distanciamento entre a produção acadêmica e a prática escolar. Foi necessário repensar o lugar do pesquisador, abandonando a “tentativa de explicar as práticas para diferente disso, tentar compreender os significados que as perpassavam” (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p. 1230). Tem início, então, as pesquisas na e com a escola, em que os professores passam a ser vistos como sujeitos, participantes do processo de investigação.

Entretanto, como evidenciado pelos nossos entrevistados, essa relação ainda não foi totalmente reestabelecida, sendo necessário um esforço contínuo de ambos os contextos, de modo que a pesquisa educacional assuma uma perspectiva emancipatória (Telles, 2002).

No que se refere às devolutivas acerca da participação em pesquisa, dos 5 profissionais que participaram como sujeito/pesquisado, apenas uma entrevistada recebeu uma devolutiva por e-mail: “*Sim, me mandaram por e-mail, mas faz muito tempo, sabe, foi em 2002/2003, era tudo que eu havia respondido, o que ele tinha escrito[...]*” (C3), não sendo possível identificar em sua resposta, entretanto, qualquer tipo de contribuição de sua participação ou da devolutiva recebida para a sua prática de trabalho.

Telles (2002) questiona a dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que “[...]invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação” (p.93), em busca de coletar dados para suas pesquisas e, “em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização” (Telles, 2002, p.93).

Tais práticas não podem promover o desenvolvimento do professor e de sua prática pedagógica (Telles, 2002).

De acordo com Zeichner (1998), esse contexto revela uma falta de esforço do pesquisador para realmente tentar mudar os problemas desvelados pela sua pesquisa:

Difícilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilhar os resultados da pesquisa (Zeichner, 1998, p.212).

No caso da entrevistada P7, acerca de sua participação em uma pesquisa, ela afirma que não recebeu nenhuma devolutiva, mas que chegou ao seu conhecimento que essa ação se deu a nível da SME. Entretanto, mesmo fazendo parte da mesma rede de ensino, ela não teve contato direto com os resultados da pesquisa:

Sim, eu já participei da pesquisa de um coordenador que trabalha aqui na rede [...], mas foi um questionário [...] acho que falava sobre as rainhas negras, uma coisa assim [...] olha, eu não tive uma devolutiva não, mas assim, pelo que eu fiquei sabendo, ele não deu devolutiva para mim, mas teve devolutiva para o âmbito da Secretaria de Educação, foi muito legal (P7).

Pesquisadora: E você sabe como foi essa devolutiva para a rede?

[...] Ah, eu só sei que foram vídeos com as crianças pesquisando esses livros sobre as rainhas negras, falando sobre o africano e eu achei muito bonito, eu achei assim interessante, porque eu, por exemplo, nem eu sabia (P7).

Apesar disso, a entrevistada aponta como positiva a sua participação, pelo fato de ter adquirido mais conhecimento sobre o tema da pesquisa: *“[...] Ah, eu gostei muito de participar, porque eu também comecei a aprender mais coisas, eu gostei muito” (P7).*

De acordo com Ludke (2005), é importante que as situações de pesquisas na escola permitam que se estabeleça um diálogo, superando posturas mais passivas em que, basicamente, a escola cede espaço para a pesquisa da universidade, sem que essa consiga desenvolver e influenciar os professores da escola básica.

No que se refere aos participantes que citaram ter realizado uma pesquisa como pesquisadores, foi possível identificar a devolutiva dos trabalhos em apenas 3 respostas, que registraram as seguintes ações: a construção do Projeto Político Pedagógico da escola; ação formativa para a equipe escolar e o envio da dissertação aos participantes da pesquisa, como no caso do P10: *“Eu enviei minha dissertação para as pessoas que foram entrevistadas, para o Departamento de Educação da instituição que estudei e para o gabinete do Conselho Estadual de Educação”.*

No caso da C3, que realizou sua pesquisa a nível de TCC, a devolutiva se deu a toda comunidade, culminando na construção do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada:

Dessa que eu fui a pesquisadora, eu fiz os questionários e depois eu dei sim a devolutiva, porque culminou na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, [...]essa pesquisa foi na verdade pesquisar a comunidade, foi a avaliação institucional [...]o professor teve acesso a essa pesquisa, ele me ajudou a fazer a leitura dos dados, e depois numa reunião de pais nós discutimos ali quais tinham sido os resultados (C3).

Zeichner (1998), ao analisar o contexto das relações entre professores e pesquisadores, aponta para alguns bons sinais, entre eles: as estratégias de “socialização dos resultados das pesquisas conduzidas por acadêmicos em escolas que envolvem ativamente os professores na interpretação de significação das pesquisas para suas práticas” (p.212). De acordo com o autor, “alguns pesquisadores universitários estão começando a sentir uma obrigação ética de se engajar neste diálogo” (Zeichner, 1998, p.212). Além disso, a atuação dos Comitês de Ética em uma crescente tendência “para rejeitarem propostas nas quais não está claro o que a escola ganhará com o estudo além de um relatório” (Zeichner, 1998, 213), têm se juntado aos sinais que indicam avanços nesse contexto.

No caso do entrevistado P9, que desenvolveu sua pesquisa em um Mestrado Profissional, a devolutiva se dará em um processo formativo para a equipe docente participante:

[...]para a devolutiva é proposto um plano de ação formativo [...]a pesquisa apresenta dados que mostram que a formação do professor PEB I em Pedagogia, não contempla, muitas vezes, o mínimo para a sua prática no cotidiano da escola em Educação Física, então, nesse sentido o produto educacional (Mestrado Profissional) proposto é uma ação formativa destes profissionais [...]para poder contribuir com a defasagem do objeto de estudo: como o professor polivalente lida com o componente curricular Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental anos iniciais, sendo que na rede municipal não existe o profissional especialista. Então essa ação formativa iria contribuir para essa atuação do professor no cotidiano da escola (P9).

De acordo com a CAPES (2019), no Mestrado Profissional, “o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicável em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (p.15). Estes, por sua vez, são “disponibilizados nos sites dos programas ou em outros repositórios para uso das escolas do país, bem como em dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências” (Brasil, 2019, p. 15). Portanto, é importante que as escolas conheçam e acessem esses produtos educacionais, de modo que, assim, cumpram a função a que se destinam.

Na Área de Ensino, quantitativamente, destacam-se os cursos de Mestrado Profissional (43,6%), sendo que, de modo geral, “esses cursos destinam-se, principalmente, aos profissionais da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 15). De acordo com P9:

[...]o Mestrado Profissional na minha realidade foi fundamental, porque eu me enxerguei naquele Mestrado, tudo que eu fiz de disciplina, das coisas que eu participei, me colocou assim: ‘nossa realmente eu estou fazendo algo que encaixa com aquilo que eu realizei e com aquela perspectiva que eu tenho dentro de uma escola’ (P9).

É possível inferir, a partir da resposta do entrevistado, que o Mestrado Profissional se articulou a prática docente de modo satisfatório. Conforme Megid Neto (2014), a criação de mestrados profissionais visa “ampliar a tendência de estudos autorais de professores da Educação Básica” (p. 121-122), na tentativa de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, torna-se fundamental que haja um incentivo das redes de ensino e das universidades de modo que mais professores tenham acesso a essa Pós-graduação.

O **Quadro 18** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento: “Após a formação inicial você manteve contato com a universidade?”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 18: Contato dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental com a universidade após a formação inicial/curso de Pedagogia.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Não manteve contato	C1; C2; P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8. Total: 10	“Não, só pontuais mesmo” (C1). “Não, não mantive” (P1).
2. Manteve contato	C3; P9; P10. Total: 3	“Sim, eu vivo fazendo curso de extensão lá” (C3).

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como exposto pelo **Quadro 18**, após a conclusão da formação inicial, a grande maioria dos entrevistados não manteve nenhum contato com a universidade, retornando apenas para a realização de cursos de formação continuada, tais como: especializações *lato sensu* e cursos de curta duração, tal como exemplificado pela fala da P3: “Não, só para a especialização, então, não” (P3). Além disso, a maioria desses cursos foram realizados em outras instituições que não a mesma da formação inicial, como evidenciado por P8: “Não, os cursos, as pós-

graduações eu fiz em outras faculdades, não foi na mesma”. Algumas das falas registram as possíveis causas desse cenário:

Ah, eu não sei te dizer, eu acho que de repente porque a gente sente que encerrou o ciclo ali, e vai para prática e não volta mais, não tem mais o contato, eu penso que pode ser isso (P8).

Não sei porque, talvez pela correria do dia a dia, falta de interesse, não sei (P2).

Eu acho que esse distanciamento se deve a, talvez, a falta de tempo mesmo em si, porque o trabalho consome o tempo inteiro da gente. Além disso eu tenho outras funções, além de ser professora, então seria o próprio tempo mesmo, que é mais fácil, às vezes, você parar e fazer uma pesquisa na internet, uma pesquisa no livro, dentro do seu horário da escola, dentro de um momento que você está em casa, do que realmente sair, fazer um estudo, entrar numa universidade novamente, eu acho que custo e tempo (P3).

Esse contexto corrobora os achados da pesquisa de Ludke (2005, p. 245), posto que, conforme esse estudo, “a maior parte dos professores, depois de licenciados, é absorvida pelo mercado de trabalho, distanciando-se da universidade[...]”. Diante das respostas dos entrevistados, que apontam principalmente para o fator tempo, verifica-se a necessidade de que no exercício de sua função, ou seja, dentro de sua carga horária de trabalho, o professor tenha oportunidades de se envolver em atividades na universidade.

A minoria dos entrevistados manteve contato com a universidade após a sua formação inicial. No caso da C3, com a mesma universidade e por meio de cursos de extensão: “*Sim, eu vivo fazendo curso de extensão lá*” (C3).

Já os entrevistados P9 e P10 identificam que esse contato se manteve, porém não com a mesma instituição, mas com as universidades pelas quais passaram ao longo do seu percurso formativo e profissional.

Sim, com a universidade eu sempre tive oportunidade de voltar, às vezes para fazer minicursos [...]sobre a minha prática, e desenvolvi por dois, três anos seguidos, na UNB em Barretos, essa parte de apresentar aquilo que eu entendo [...] (P9).

Sim, sempre estive próximo à universidade. Após a graduação eu ingressei no Mestrado e, mesmo após o Mestrado, continuei participando das discussões, indo a semana de cursos. Participo também do Programa Residência Pedagógica, sou professor preceptor, e isso tem me mantido ainda mais presente nas discussões e formações da universidade, têm sido uma experiência muito rica (P10).

Portanto, considerando que após a formação inicial e o início da carreira docente os professores se distanciam da universidade, principalmente se essa formação não o aproximou o bastante da pesquisa, torna-se imperativo que a formação realizada em serviço faça essa

ponte, proporcionando aos professores oportunidades de acesso e engajamento aos contextos de pesquisa de modo sistematizado, dentro da sua dinâmica de trabalho. Isso porque, esse contexto pode proporcionar aos professores oportunidades para entrar em “contato com as pesquisas realizadas na sua área, de forma a compor sua bagagem teórica e de práticas pedagógicas” (Borba; Almeida; Gracias, 2020, p.32), contribuindo diretamente para a melhoria da prática profissional.

O **Quadro 19** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento: “Atualmente, você mantém algum contato com a universidade?”, assim como o agrupamento em categorias:

Quadro 19: Contato atual dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental com a universidade.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Não mantém contato	C2; P1; P3; P5; P6; P7; P8. Total: 7	“Não, até tenho cursos de 30h para fazer, preciso fazer” (P6).
2. Mantém contato	C1; C3; P2; P4; P9; P10. Total: 6	“Sim, o Mestrado” (P2).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como exposto pelo **Quadro 19**, a maioria dos entrevistados não mantém contato nenhum com a universidade atualmente.

Entre os entrevistados que mantém este contato, 3 estão fazendo cursos de especialização *lato sensu*, que pode ser caracterizado como algo pontual, posto que tende a se encerrar ao término do curso, como no caso da P4: “*Sim, estou fazendo pós-graduação, mas não é a mesma que me formei*”.

Os mesmos entrevistados que afirmaram ter mantido contato com a universidade após a sua formação inicial, o mantêm atualmente, sendo acrescido, neste caso, de mais uma entrevistada. Conclui-se, assim, que o engajamento do graduando em atividades da universidade durante a sua formação inicial, relaciona-se com o seu engajamento após sua inserção no mercado de trabalho.

O contato dos participantes com a universidade se caracteriza por: especialização *stricto sensu* (Mestrado); grupo de estudos e participação em projeto de pesquisa.

Sim. Faço Mestrado e participo de um grupo de pesquisa por conta do Mestrado (P2).

Sim, como falei anteriormente, estou no Programa Residência Pedagógica, vez ou outra ofereço algum minicurso ou sou convidado a dialogar com estudantes da graduação e faço parte do grupo de pesquisa da Rede

Universitas/Br que está vinculada ao GT 11 da ANPED então creio que permaneço conectado à universidade sim (P10).

Conclui-se, assim, que a concomitância da função docente com a de pós-graduação, assim como a inserção do professor da Educação Básica nos contextos de pesquisa, como referido pelos nossos entrevistados, pode representar uma via muito importante para assegurar que as pesquisas em ensino se vinculem aos problemas vividos nas escolas (Ludke; Cruz, 2005; Brasil, 2019).

O **Quadro 20** apresenta a resposta dos entrevistados à questão “Como você vê a relação entre a escola e a universidade?”, assim como os agrupamentos em categorias:

Quadro 20: A relação entre a escola e a universidade na visão dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos
1. Não vê relação	C2; P3; P6. Total: 3	“eu acho que na verdade nem tem um relacionamento” (C2). “nunca presenciei uma relação entre universidade e escola” (P6).
2. Distante	C1; C3; P1; P4; P5; P7; P8; P9. Total: 8	“Eu acho que uma relação muito pequena, eu acho que deveria ser muito mais juntinho do que é, é muito cada um no seu quadrado [...] é uma coisa que parece que são dois mundos completamente diferentes” (C3). “Distante ainda” (P5). “[...]pelo menos nas redes que eu trabalhei eu vi uma distância muito grande” (P9).
3. Já estive mais distante	P10; P2. Total: 2	“Eu enxergava muito distante, mas hoje eu não enxergo mais desse jeito, está mais próximo” (P2). “Observo que existe um muro que separa a escola da universidade, e vice-versa, mas esse muro já foi mais alto. [...]mesmo que essa barreira tenha diminuído, ainda não atingimos o ideal” (P10).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com os entrevistados C2, P3 e P6, eles não veem nenhum tipo de relação entre a escola e a universidade, como exemplificado pela resposta da P3: *“A impressão que passa é que são duas instituições distintas, uma à parte da outra, não vejo a universidade dentro da escola e não vejo a escola dentro da universidade”*. Do ponto de vista da entrevistada C2: *“na verdade nem tem um relacionamento, [...]porque eu acho que procura quando tem a*

necessidade, eu tenho que cumprir essa etapa, então eu vou e procuro a escola, e fica nisso, nessa necessidade”.

Acerca desse contexto, Ludke e Cruz (2005, p.91) afirmam que “seria muito bom que a relação do professor com a pesquisa não se restringisse apenas ao papel de fornecer dados [...]”. A pesquisa em ensino deve ser “fruto da parceria ativa entre a academia e a escola, entre os pesquisadores e os professores, sobretudo porque são esses que estabelecem em seu cotidiano uma constante luta pela manutenção da Educação Básica brasileira” (Pereira; Moreira; Rôças, 2019, p.5).

A maioria dos nossos entrevistados observam “[...] *uma distância muito grande*” (P8) entre a escola e a universidade. Conforme C3, “[...] *é uma relação muito pequena [...] é muito cada um no seu quadrado*” e, na sua opinião: “[...] *deveria ser muito mais juntinho*”. Nessa perspectiva, C1 aponta que: “*a gente sabe das pesquisas, sabe de todos os estudos, mas eu não vejo muita coisa chegando na escola em relação às pesquisas não*”.

De acordo com Ludke e Cruz (2005, p.104), há uma “distância registrada entre a pesquisa em educação e o cumprimento de seu papel junto às instituições de Educação Básica”. Nesse contexto, Berra e Sauer (2017) apontam para a importância de uma reflexão sobre o retorno das investigações conduzidas no contexto da universidade, sendo que se essas pesquisas não alcançarem os contextos que trabalham com educação, deve haver preocupação. Conforme os autores, “se pensarmos que tais pesquisas são relevantes para colaborar com o ensino, devemos nos indagar se elas atingem o mundo escolar e retroalimentam o universo da pesquisa científica” (Berra; Sauer, 2017. p.11647).

Os entrevistados P2 e P10, apesar de reconhecerem uma distância entre a escola e a universidade, afirmam que ela já foi maior, apontando, assim, para um quadro de melhora.

De acordo com P10: “[...] *existe um muro que separa a escola da universidade e vice-versa, mas esse muro já foi mais alto [...]*. Ainda assim, em suas palavras: “*mesmo que essa barreira tenha diminuído, ainda não atingimos o ideal*”.

Como exposto por P2: “*Eu enxergava muito distante, mas hoje eu não enxergo mais desse jeito, está mais próximo [...] porque pelo menos para mim, quando eu tenho dificuldade é ali que eu consigo me nortear [...]*”. Importante destacar que essa entrevistada apresenta um histórico de pouco contato com a pesquisa científica, tanto em sua formação inicial, quanto em sua formação continuada, entretanto, atualmente ela é aluna da Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado). Posto isso, podemos atribuir a Pós-graduação como o fator de mudança da sua perspectiva acerca da relação entre a escola e a universidade.

Conforme a Capes (2019, p.9), é “tarefa dos Programas de Pós-graduação da área pensar e desenvolver ações que contribuam para reduzir a defasagem entre a pesquisa realizada na pós-graduação e o ensino realizado no contexto educacional, principalmente, da Educação Básica”, sendo esperado que as ações e projetos desenvolvidos nesses programas visem o alcance e a transformação das práticas dos professores.

Verifica-se, assim, a necessidade de ampliação das ações de incentivo para que os professores da Educação Básica possam ingressar na Pós-graduação e se envolver em contextos de pesquisa.

O **Quadro 21** apresenta a resposta dos entrevistados ao questionamento sobre “Possibilidades de aproximação entre escola e universidade”, assim como os agrupamentos em categorias:

Quadro 21: Possibilidades de aproximação entre a escola e a universidade na perspectiva dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.

Categorias	Entrevistados	Exemplos de respostas
1. Pesquisas na escola	C1; P2; P4; P7; P8. Total: 5	“[...]se a gente tivesse um grupo que estivesse fazendo pesquisa e trouxesse para dentro da escola seria legal sim, acho que aproximaria mais” (P2). “Receber mais pesquisas na escola [...]” (P7).
2. Projetos	C3; P5; P6; P9; P10. Total: 5	“Integrar mais escola e faculdade através de projetos” (P5).
3. Parcerias entre SME e a universidade	C2; P3; P9; P10. Total: 4	“[...]fazer parceria entre a Secretaria da Educação com a universidade” (C2).
4. Universidade e aluno da Educação Básica	P1; P7; P10. Total: 3	“[...]uma palestra, convidar um aluno da universidade para falar um pouquinho a respeito de uma profissão ou a respeito de uma pesquisa que contribua [...]eles precisam saber a importância do estudo, porquê de uma universidade, que ali tem pesquisa, eu acho que isso fica muito distante deles” (P1).
5. Estágio	C3; P7; P8. Total: 3	“[...]tem que ter uma forma diferenciada de fazer o estágio [...]” (C3). “[...]se a forma como os estagiários estivessem dentro da sala de aula fosse diferente” (P8).

6. Incentivos da SME para que seus profissionais participem de atividades da universidade	C2; P9. Total: 2	“[...]deixar esses professores participarem (das atividades da universidade) a partir da carga horária de trabalho deles” (C2). “A rede não oferece nem mesmo incentivo para participar das atividades do Mestrado aos que estão atuando na rede” (P9).
---	--------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Destacamos que alguns dos participantes aparecem em mais de uma categoria, por terem utilizado diferentes justificativas ao longo de suas respostas.

A partir das respostas que se referem à necessidade de que um maior número de pesquisas aconteça na escola:

[...]acho que esse caminho da universidade fazer mais pesquisas na escola com os professores, aqueles que estão ali atuando mesmo (P4).

Assim como em outras falas durante a realização das entrevistas, foi possível identificar que os profissionais se referem a presença física dos pesquisadores na escola: *“Talvez, se tivesse mais pesquisadores ativos ali, sempre, constante na escola” (P8)*, ou seja, não basta que a pesquisa se realize na escola por meio de uma coleta de dados pontual, mas é necessário que a presença do pesquisador seja reconhecida nesse processo. A fala da P3 reforça e complementa essa ideia:

[...]eu acho que para uma pesquisa ser efetiva realmente o pesquisador tem que estar dentro da escola, então isso sim, se a pessoa não pode estar lá de forma presencial, então que trabalho está sendo feito, está sendo feito em conjunto com outros professores? então isso é o que a gente não vê, pelo menos eu não vejo dentro das escolas que eu trabalhei, nunca vi (P3).

De acordo com Nardi (2022), a maioria dos projetos que acessam o ambiente escolar para a tomada de dados para as investigações, tem questões que são imaginadas ou produzidas na universidade, pelos pesquisadores e seus grupos de pesquisa, sendo que:

Em geral, constituem-se em pesquisas sobre professores ou para professores e não com professores. Embora, em muitos casos, essas parcerias parecem ser compartilhadas, os efeitos de sentido que emergem dos discursos dos pesquisadores da universidade indicam que há uma relação desigual, ou seja, a universidade acaba sendo a produtora do conhecimento e a pesquisa é feita sobre ou para professores (Nardi, 2022, p.10).

Infere-se, assim, que a reconhecida distância entre professores e acadêmicos perpassa pelo viés do contato direto desses com a escola. A fala da entrevistada sugere, ainda, que os professores darão maior credibilidade a uma teoria se puderem ter um maior conhecimento, ou mesmo contato com o seu processo de construção:

[...]mas o que a gente vê são pessoas, pesquisadores, estudiosos dentro de universidades que fazem todo um trabalho, lançam livro e que para a gente é só um livro de um estudioso, porque a gente não tem nem ideia de como esse estudioso, ele entrou dentro da escola, ele fez as suas pesquisas (P3).

Outro ponto de destaque aponta para a relação entre teoria e prática, no que se refere à formação recebida na graduação e à realidade da escola, como exposto por P9: *“[...]quando eu estava fazendo a Pedagogia eu não via uma ligação daquilo que eu estava estudando com aquilo que estava sendo realizado na prática na escola”.*

Nesse contexto, P4 se refere às pesquisas na escola de modo que, assim, a universidade possa *“[...]ver como acontece na escola, para poder levar isso nas aulas da faculdade” (P4).* Segundo a docente, que afirma ter levado um choque ao iniciar a sua carreira profissional, isso poderia contribuir para uma formação que aproxime mais os futuros professores do seu contexto de atuação profissional:

[...]porque eu saí da faculdade e já fui direto dar aula, então para mim foi um choque muito grande, porque é diferente, é muito diferente [...]foi um choque para mim de realidade imensa, [...]eu não tinha nenhuma experiência antes na educação, então eu fui só com o ensino da faculdade, tive que aprender na marra o que é realmente uma sala de aula, o que é a escola (P4).

Conforme exposto por P8:

[...]a faculdade é mais a teoria [...]eu fui aprender a ser professora quando eu entrei dentro de uma sala de aula [...]a relação entre escola e universidade é muito distante, eu acho que não conversam muito na relação da prática mesmo (P8).

A possibilidade de melhor articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, de acordo com P4, se relaciona diretamente com a presença dos pesquisadores na escola:

Pesquisadora: Para tentar dar uma formação mais próxima da realidade?
Exato, sim. [...]Poderia juntar a teoria com a prática? sim, só que para eles conseguirem conciliar a teoria com a prática eles teriam que conhecer a prática. Ficam muito na teoria, isso ajuda? Claro que ajuda, é a base de tudo, só que para eles poderem consolidar os dois, eles teriam que passar alguns dias na escola (P4).

Nesse contexto de interação entre pesquisadores e professores da Educação Básica, pode estar os alicerces de uma ponte que talvez já tenha sido encontrada sem, entretanto, que se tenha sido explorado todo o seu devido valor, tal como a possibilidade de um desenvolvimento mútuo em que, de uma lado, crescem a escola básica e o seus professores, recebendo estes uma complementação da sua formação e, de outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da Educação Básica (Ludke, 2005).

De acordo com alguns dos entrevistados, uma possibilidade de aproximação entre escola e universidade seria a integração de projetos entre essas instituições, tal como exposto por C3: “[...]eu acho que deveria ter muito mais projetos, muito mais coisas que interligassem escola e faculdade”. Neste caso, a coordenadora cita a possibilidade de projetos de modo geral, sem exemplos específicos.

Já no caso da entrevistada P5, sua resposta faz referência ao projeto do qual participou: *“Integrar mais escola e faculdade através de projetos, assim como esse que a gente participou agora”* (P5). De acordo com a docente, essa ação se configurou como uma parceria entre escola e universidade e contribuiu para seu trabalho: “[...]um projeto da Unesp [...]com os alunos do Mestrado[...]contribuiu, muito” (P5).

Dois dos entrevistados, P9 e P10, citaram os programas PIBID e Residência Pedagógica: *“Atualmente, temos programas como a Residência Pedagógica e o PIBID, que de certa forma aproximam essas duas instituições”* (P10).

No caso do P9, ele afirma que não conhece o PIBID, mas pelas informações a que teve acesso, considera que o programa pode contribuir para a aproximação entre escola e universidade:

Ouvi já falar do PIBID, não conheço, mas já ouvi falar, acho que são os alunos que estão no último ano ou no terceiro ano da faculdade, eles realizam trabalhos, até artigos dentro da própria escola, pesquisa, então eu vi que isso aproxima o aluno da realidade da escola [...]O aluno ganha ali uma bolsa para poder fazer isso aí, então eu vi uma coisa produtiva nisso (P9).

De acordo com Borba; Almeida e Gracias (2020, p.33) “[...]é importante considerar a existência de indícios de que as pesquisas chegam à sala de aula” e programas como o PIBID são um exemplo disso.

O PIBID foi se constituindo como uma ação de melhoria do processo formativo de estudantes de Licenciatura em diversas áreas, além de proporcionar formação continuada para os professores da escola básica e do Ensino Superior, que, juntamente com os licenciandos, recebem bolsas para desenvolver um trabalho em parceria (Borba; Almeida; Gracias, 2020, p. 33).

O programa tem por objetivo promover a articulação entre teoria e prática, além de ser uma política de valorização e incentivo à docência.

No caso do entrevistado P10, ele fala a partir da sua experiência, tendo participado do PIBID durante a sua formação inicial e, hoje, enquanto professor da Educação Básica, recebe alunos da graduação que fazem parte do programa de RP:

[...]a escola recebe 15 residentes, que são alunos dos cursos de Licenciatura. No nosso caso, são alunas do terceiro e quarto ano do curso de Pedagogia. Essas alunas recebem bolsas de estudo, assim como também 3 professores da

escola foram selecionados via edital para serem professores preceptores e também recebem bolsas. Os preceptores desenvolvem atividades e auxiliam os residentes no desenvolvimento do projeto. No nosso caso, as residentes atendem crianças com déficit de aprendizagem [...] Participamos de reuniões formativas mensais na UNESP, os preceptores, juntamente com os residentes e a professora da UNESP que coordena o programa (P10).

O Programa de Residência Pedagógica (RP) do Ministério da Educação (MEC), foi lançado em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria GAB nº. 38/2018. Estando na pauta da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a instituição do programa tem como finalidade “apoiar Instituições do Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 1).

De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), a residência educacional foi inspirada na residência médica, reconhecendo a importância de que os professores tenham, assim como os médicos, uma “intensa prática junto a profissionais já experientes [...] quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano” (Brasil, 2007, p. 3 *apud* Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 335). No que se refere a contribuição do programa, segundo o entrevistado:

[...]esses programas contribuem para estreitar o relacionamento entre as instituições, pois envolvem a troca de conhecimentos, estabelecendo uma via de mão dupla que é muito enriquecedora [...] ao auxiliarmos os futuros professores, também adquirimos aprendizados com eles [...] o programa tem sido de grande importância para os nossos alunos da escola, tendo um impacto significativo no desenvolvimento de suas habilidades e competências (P10).

Essa experiência favorece a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, “aproximando a formação acadêmica das reais demandas no ensino público” (Freitas; Freitas; Almeida, 2020, p.9). Para o residente, a contribuição está em uma formação inicial articulada à práxis-pedagógica. Para o professor preceptor, a contribuição está na formação continuada, uma vez que “ele volta a beber da fonte da universidade, nessa estreita relação entre teoria e prática” (Freitas; Freitas; Almeida, 2020, p. 10).

Conforme Faria e Diniz-Pereira (2019), a imersão do estudante no contexto de uma escola pública, no processo de um contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador), permite uma aproximação plena ao exercício profissional. O programa “aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes,

qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação” (Giglio *et al.*, 2011, p. 15 *apud* Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 341).

As ações desenvolvidas em ambos os programas vão ao encontro das provocações de Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação e a profissionalização da docência precisam ser construídas no ambiente profissional, contemplando um trabalho em equipe com profissionais mais experientes, em um processo de reflexão prático-teórico de casos concretos (Lima *et.al.*, 2022). Até porque, como exposto por Tardif (2002), a teoria apresentada pelas universidades aos futuros docentes só tem sentido quando articulada com a prática no espaço de trabalho do professor.

Ainda nesse contexto, P10 cita os projetos de extensão da universidade como uma possibilidade de aproximação entre escola e universidade:

[...]talvez a universidade e a escola possam criar programas nos quais tanto os professores universitários quanto os alunos da universidade possam ir até a escola para oferecer algum tipo de formação. Por exemplo, a universidade possui diversos projetos de extensão que abordam temas como cuidados com o corpo, astronomia, ecologia, fósseis, anatomia humana, esportes, entre outros. São diversos os conhecimentos que podem ser compartilhados com a escola. E os professores da escola também poderiam ir até a universidade para participar de formações, talvez uma vez por mês. Enfim, existem muitas possibilidades a serem exploradas (P10).

Conforme estabelecido pela LDB de 1996 (Lei nº. 9.394/96) a Extensão Universitária é uma das finalidades da Universidade (Artigo 43), sendo entendida, conforme o Plano Nacional de Extensão (Brasil, 2001, p.24), “como ação que viabiliza a interação entre a universidade e a sociedade, e se constitui em elemento capaz de operar a relação teoria/prática promovendo a troca entre saberes acadêmicos e popular”.

Atualmente, a partir da necessidade de cumprimento da estratégia 7 da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), acompanhamos a Curricularização da Extensão, que passou a compor os currículos dos cursos de graduação, junto ao ensino e à pesquisa (Zanon; Cartaxo, 2022). Conforme explica Gadotti (2017), essa necessidade se dá porque a extensão não pode ser entendida de forma isolada entre as funções da universidade, mas deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos.

Apesar dos desafios que tal proposta deve superar para alcançar os objetivos a que se propõe, a definição da curricularização da extensão pela via da legislação pode ser considerada um avanço, “no sentido de que venha a contribuir com a formação dos futuros profissionais, permitindo que todos vivenciem as práticas extensionistas” (Zanon; Cartaxo, 2022, p.2). O aumento significativo das ações de extensão universitária que essa medida tende a representar

pode significar também, em consequência, um maior alcance de instituições de Educação Básica.

Portanto, como evidenciado pela fala do entrevistado P10, os projetos de extensão da universidade podem se constituir como um rico campo para a aproximação entre escola e universidade e, por consequência, uma via pela qual os conhecimentos produzidos na universidade possam chegar até a escola.

Alguns dos entrevistados apontaram a parceria entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação como uma potente forma de aproximação entre escola e universidade. O entrevistado P9 faz uma análise do contexto geral do município, afirmando que, apesar de contar com boas universidades, a parceria entre elas e a rede de ensino ainda é muito incipiente:

Então eu acho que falta, às vezes, a SME aqui abrir parcerias, tipo, tem uma universidade pública aqui, uma faculdade maravilhosa, e às vezes não tem essa aproximação da rede municipal por meio de programas [...]Eu vejo muito poucas coisas sendo desenvolvidas entre a rede municipal e as universidades do próprio município (P9).

Os entrevistados acreditam que a parceria com a Secretaria de Educação seria mais efetiva do que com a escola, porque dessa forma toda a rede poderia ser contemplada com projetos da universidade:

Eu acho que a parceria deveria vir, além de escolas, além de parcerias particulares com algumas escolas, eu acredito que seria muito mais efetivo se fosse uma parceria com a Secretaria de Educação (P3).

Além disso, desse modo a escola poderia ter um espaço e tempo dentro do plano de trabalho e de todos os projetos que precisa cumprir, para desenvolver um projeto em parceria com a universidade, como exemplificado pela fala da P3:

A parceria deve ser com a Secretaria, porque a Secretaria ela vai invadir a escola com aqueles decretos de projetos e aí a gente não vai ter tempo para aplicar o projeto de pesquisa da universidade, então [...]Eu penso que teria que vir via Secretaria para que a Secretaria desse um espaço para que a gente aplicasse junto com a universidade aquele projeto (P3).

De acordo com o documento da Área de Ensino da Capes (2019), “no contexto educativo, envolvendo pesquisa e ensino, [...]é necessário construir caminhos possíveis e propor projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos na escola e na universidade” (Brasil, 2019, p.7). Além disso, como evidenciado pelos entrevistados, os projetos precisam ser mais abrangentes, alcançando um número maior de escolas.

A entrevistada C2, apesar de afirmar que “[...]a Secretária de Educação e todos os técnicos que estão lá dentro, as gerências e tudo mais, poderiam fazer essa ponte” (C2), aponta

para a necessidade do contato direto dos profissionais da escola com a universidade, tecendo uma crítica a sua terceirização, que se configura como ineficaz:

[...]porque também não adianta só eles que estão lá dentro da Secretaria de Educação ter esse contato e terceirizar isso para a gente e a gente não ter esse contato, não ter esse vínculo direto, essa formação direta, formação continuada direta (C2).

Nesse contexto, podemos observar, ainda, na fala do entrevistado P9 certa preocupação em relação à formação dos formadores: *“Eu vejo a realidade de formação até mesmo daqueles que estão nos orientando” (P9).*

Como já mencionado na descrição do contexto desta pesquisa, no capítulo das etapas metodológicas, a referida rede de ensino conta com uma equipe de formadores, responsáveis pela formação continuada em serviço dos profissionais da educação que integram a rede. Trata-se de profissionais que são efetivos nos cargos de professor, diretor ou coordenador pedagógico e que, por meio de um processo seletivo interno, passam a integrar a equipe de formação.

De acordo com Charlot (2012), uma das funções do professor-formador é ser o mediador entre a cultura da pesquisa e a cultura da sala de aula, uma vez que ele está com um pé na pesquisa e outro pé na sala de aula.

Inferimos, a partir das respostas, a necessidade de que os formadores sejam bem-preparados, recebendo uma capacitação adequada para tal função, entretanto, no que se refere ao contato com a universidade essa formação não pode se restringir aos formadores, mas deve chegar de modo direto aos profissionais da escola.

Complementando essa ideia, P3 frisa que, apesar de concordar que a parceria da universidade deve ser com a Secretaria de Educação, os pesquisadores devem estar na escola: *“[...]não é só estar dentro da Secretaria, é estar em conjunto com a Secretaria, mas dentro da escola” (P3).* A entrevistada exemplifica o contexto já observado em outras falas, sendo a necessidade da presença física dos pesquisadores na escola, ou seja, não basta que a informação de uma possível parceria entre a rede de ensino e a universidade chegue até os professores, é necessário que os pesquisadores estejam na escola, que haja interação e contato direto, além de um trabalho em conjunto.

Os entrevistados apontaram, ainda, para a necessidade de que as ações entre universidade e escola possibilitem um contato direto dos alunos da Educação Básica com o contexto da universidade e da pesquisa. De acordo com P1, esse contato poderia contribuir para que mais alunos da escola pública pudessem chegar ao Ensino Superior, visto que muitos não chegam por desconhecimento:

[...]uma palestra, convidar um aluno da universidade para falar um pouquinho a respeito de uma profissão ou a respeito de uma pesquisa que contribua, que tem uma relevância social [...]mesmo que nem todos vão para universidade pública, muitos vão fazer o curso técnico ou faculdade particular, mas eles precisam dessa qualificação, eles precisam saber a importância do estudo, porquê de uma universidade, que ali tem pesquisa eu acho que isso fica muito distante deles [...]tem muito talento ali desperdiçado, tem muito aluno bom desperdiçado, porque ele não sabe como chegar lá, ele não chega, não porque ele não tem capacidade, mas porque ele desconhece também, ele nem sabe que aquilo existe, não foi ofertado, não foi mostrado [...]eu acho que isso deveria ser passado ao aluno (P1).

Como exposto por Hamburger (2007, p.101), “não há ‘torre de marfim’ para a universidade, ela deve também ser parceira da melhoria do ensino escolar”. Segundo o autor, a dinâmica da sociedade atual, em que teorias científicas e tecnologias podem mudar rapidamente, exige atualização permanente das escolas, “que só pode ser feita em parceria com as universidades” (p.101). Nesse contexto, P10 sugere que os alunos pudessem ter acesso à universidade:

A universidade deveria ser como um complemento da escola, onde os alunos pudessem frequentar livremente, tendo acesso a laboratórios, bibliotecas e cursos de línguas ou conteúdos pouco explorados na escola. Compreendo que a função social da universidade seja diferente, mas ela não pode ser uma entidade separada da sociedade; ao contrário, precisa se aproximar cada vez mais da escola. Somente assim, as crianças terão perspectivas de ingressar no ensino superior. Muitos alunos das escolas públicas nas áreas periféricas chegam ao terceiro ano do ensino médio sem sequer saber que têm a oportunidade de estudar em uma universidade pública (P10).

De acordo com a Capes (2019), a Área de Ensino também incentiva e considera positivas as iniciativas que integrem os programas com os cursos de Licenciatura e envolvem estudantes da Educação Básica, tais como: “a realização de mostras, exposições e feiras de Ciências e de outras áreas, que integrem a comunidade escolar em torno da iniciação científica, desde os primeiros anos de escolarização, voltadas à formação contextualizada e interdisciplinar” (p.17). Assim, dada a deficiência formativa dos professores em relação aos conhecimentos científicos e, como resultado, a falta de integração desses conhecimentos no processo de ensino, tais medidas poderiam ajudar a reduzir essa lacuna, possibilitando o acesso dos alunos aos conhecimentos científicos.

Entre os entrevistados que citaram o estágio obrigatório, integrante da grade curricular da graduação, como uma possibilidade de aproximação entre escola e universidade, destacamos a entrevistada P8, apontando para a necessidade de que “[...]a forma como os estagiários estivessem na sala de aula fosse diferente” (P8). Segundo essa docente “falta o estagiário, de repente, ele estar ali com professor mesmo, não com a responsabilidade do professor, mas

tendo a percepção que o professor tem, ajudando mais” (P8). Infere-se a partir de sua fala o anseio por uma participação mais ativa e engajada do estagiário.

Segundo Oliveira (2019), para que haja uma ressignificação do estágio supervisionado ele deve acontecer num contexto de parceria entre universidade e escola, a partir das necessidades e condições das escolas e dos cursos de formação de professores, evitando as relações verticalizadas em que a parceria é vista “apenas como chave para abertura da escola” (Iza; Souza Neto, 2015 *apud* Oliveira, 2019, p.597). Esse contexto decorre da ausência de um “trabalho articulado entre as instituições responsáveis pela formação dos professores e as escolas que recebem os estagiários” (Iza; Souza Neto, 2015, p.120).

Em estudo realizado por Oliveira (2011 *apud* Oliveira, 2019), a existência de parceria universidade-escola acerca do estágio supervisionado foi capaz de garantir muitos benefícios, entre eles, a ampliação das percepções da equipe pedagógica da escola sobre a função do estágio.

A entrevistada C3 tece uma crítica ao modo como acontecem os estágios, segundo ela: “[...]esse negócio de ‘aí eu vou fazer estágio’ - mentira, a maioria assina estágio, não vai [...]eu não assino estágio, mas eu conheço um monte que assina” (C3).

De acordo com Maciel; Nunes e Pontes Júnior (2020), o estágio supervisionado se propõe a firmar o diálogo entre a teoria veiculada no curso de formação e suas disciplinas com a prática constituída nas escolas, que são o *locus* do estágio, sendo compreendido como um campo de aprendizagem do saber fazer docente e de constituição da identidade profissional. Entretanto, em pesquisa realizada por Pimenta *et.al* (2017), foi possível identificar problemas acerca do trabalho de supervisão e acompanhamento dos estágios, com a ausência, em metade das instituições investigadas, de disciplinas para este fim.

A entrevistada afirma que “tem que ter uma forma diferenciada de fazer o estágio” (C3), citando como exemplo a possibilidade de projetos em parceria: “vamos fazer um projeto juntos [...]tem que ter essa parceria” (C3). Apesar da crítica, ela defende o estágio como uma forma de aproximação entre escola e universidade, que pode contribuir para uma maior articulação entre a teoria e prática na formação inicial docente, visto que, “não adianta você formar na faculdade metodologia, é na prática que forma, é no dia a dia, no chão aqui” (C3). Verifica-se, de modo geral, que os entrevistados percebem uma lacuna entre teoria e prática, sendo que suas respostas apontam para ações que possam diminuir tal lacuna.

De acordo com alguns dos entrevistados, poderia haver maiores incentivos da SME para que os profissionais participassem de atividades da universidade. Nesse contexto, C2 cita a possibilidade de que a SME permita que os profissionais da rede possam participar de

projetos/formações na universidade dentro da sua carga horária de trabalho. De acordo com a sua justificativa, muitas vezes, por conta de todas as outras demandas da vida diária, torna-se improvável que essa participação aconteça por iniciativa própria do profissional:

[...]vai ter a jornada pedagógica? Então, vamos abrir inscrição para os professores, vamos deixar esses professores participarem da jornada a partir da carga horária de trabalho deles [...]A gente nunca teve essa proposta: ‘oh, vai ter um seminário lá na universidade, vamos trocar a carga horária com os docentes para eles poderem ir participar’, é como eu te falei da minha realidade [...]se eu não tiver uma troca eu não vou poder participar, ou se não for no meu horário de serviço eu não vou conseguir participar [...]eu estou aqui vai fazer 10 anos e eu nunca vi isso acontecer (C2).

Essa fala é reforçada por P3 que, ao discorrer sobre as razões do seu distanciamento da universidade, também aponta para o fator tempo e afirma que: “[...]é mais fácil você parar e fazer uma pesquisa na internet, uma pesquisa no livro, dentro do seu horário da escola [...]do que realmente sair, fazer um estudo, entrar numa universidade novamente [...]” (P3).

Nessa perspectiva, Diniz-Pereira (2019) aponta como fundamental para o desenvolvimento profissional docente o afastamento, de tempos em tempos, da realidade em que vivem, de modo a encontrar outros profissionais e vivenciarem momentos intensos de estudos para a fundamentação teórica de suas práticas, possibilitando a troca de experiências, de conhecimentos de outras realidades e momentos de reflexão individual e coletiva. Aliás, “tais afastamentos periódicos e temporários, com remuneração integral dos salários, visando a uma maior qualificação profissional, passam a ser reivindicados como direito dos profissionais da educação” (Diniz-Pereira, 2019, p.72).

A entrevistada C2 cita essa possibilidade a exemplo de outro município no qual trabalhou, ressaltando o quanto o contato com a universidade foi benéfico para a sua formação continuada e para a melhoria da qualidade da educação que chega aos alunos:

Lá em Marília tinha semana que a gente não trabalhava, não tinha aula na rede toda durante uma semana e traziam professores da universidade, das universidades de fora, eu já ouvi uma palestra do Perrenoud lá em Marília [...]parava uma semana e a gente ia todos os dias, a Secretaria de Educação alugava [...]aqueles complexos de prédios grandes, com salas grandes de reuniões [...]fechava aquele local e iam todos os professores e gestores para lá, para nesta semana a gente participar desse curso, então era uma jornada organizada pela Secretaria de Educação, eu tenho vários certificados que eu guardo até hoje de participação dessas jornadas, não da universidade, mas sim em parceria com a universidade que a rede proporcionava para os funcionários da educação. [...]eu via como isso enriquecia, como isso nos ajudava [...]isso só contribui para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, da formação das crianças [...]isso contribui diretamente, essa qualidade, com o resultado que as crianças e adolescentes vão alcançar no ensino público [...] (C2).

Esse contexto vai ao encontro do que é proposto pela Capes (2019), posto que a Área de Ensino estimula a realização de seminários, encontros, workshops, palestras e debates,

principalmente promovidos e apoiados pelas sociedades científicas, com o objetivo de promover a interação com professores das escolas públicas e privadas, tendo a finalidade de partilha de experiências e divulgação de resultados de pesquisas, que possam contribuir para a qualificação do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2019, p.17).

Outro ponto destacado pelos entrevistados se refere a falta de incentivo da rede de ensino para que os servidores possam participar de atividades acadêmicas, tais como a pós-graduação, como exposto pelo entrevistado P9:

A rede não oferece nem mesmo incentivo para participar das atividades do Mestrado aos que estão atuando na rede [...]eu tive que usar abonadas, usar tudo que eu tinha de falta legal para poder participar das atividades acadêmicas, então não tem esse incentivo na rede, realmente. Diz que tem, mas para eles liberarem você encontra uma resistência, libera desde que você não prejudique o seu ponto (que tenha alguém para te substituir) [...], então, na prática você fica impossibilitado de ter acesso a esse recurso (P9).

De acordo com o entrevistado, a rede “diz que tem [...], mas na prática você fica impossibilitado de ter acesso a esse recurso” (P9), em face das dificuldades impostas para isso.

Megid Neto (2014) argumenta que é inegável a contribuição da pesquisa acadêmica para a educação brasileira, entretanto, é necessário condições adequadas “para que todo esse esforço acadêmico-científico possa impactar intensamente as escolas de Educação Básica de todo país” (p.129). Nesse sentido, além de questões acerca da recuperação dos salários, valorização profissional e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, o autor cita a jornada de trabalho dos professores com maior tempo remunerado para, entre outros,

a produção e desenvolvimento de projetos interdisciplinares para estudos e formação permanente em serviço, associados à produção de pesquisas educacionais vinculadas ou não a programas acadêmicos formais (por exemplo, Mestrados profissionais ou mesmo acadêmicos, projetos em parceria com universidades, projetos no âmbito escolar e/ou junto a secretarias de educação municipais ou estaduais, etc.) (Megid Neto, 2014, p.129).

Seguindo com seus argumentos acerca das possibilidades de aproximação entre escola e universidade, P9 faz, ainda, uma crítica ao Plano de Carreira do município, no que se refere aos cursos que são aceitos como formação continuada para a progressão funcional do servidor. De acordo com o docente, esses cursos deveriam ser realizados com foco na contribuição para o aprimoramento profissional, mas, muitas vezes, os profissionais realizam cursos descontextualizados, que não se relacionam com a sua prática, apenas com foco na pontuação.

Segundo o entrevistado, o plano de carreira deveria incentivar que os profissionais se envolvessem em pesquisas, sugerindo ainda, que o município criasse um repositório, no qual os profissionais da rede de ensino pudessem publicar os seus estudos/pesquisas:

[...]ou que houvesse uma cobrança dos profissionais que atuam na rede nessa questão de fazer um artigo, buscar alguma coisa, ter alguma coisa direcionado para escola, por exemplo, a gente ganha pontuação porque faz pós-graduação, que às vezes não atende aquilo que é da nossa realidade, a gente faz curso que às vezes é só por burocracia, mas que se a gente fizesse um artigo ou alguma coisa voltado para nossa realidade e apresentasse ou que colocasse, vamos supor, no repositório municipal, eu acho que seria de um ganho fantástico, trazer a universidade para a formação da nossa escola, eu acho que isso seria mais gratificante de você ser pontuado, do que você ser pontuado simplesmente por estar fazendo o curso ou participando de algum congresso que não tem tanta valia na sua prática atual na escola [...]essa coisa da progressão às vezes atrapalha um pouco por ser uma coisa mais burocrática do que ele aprendizado (P9).

De acordo com Diniz-Pereira (2019, p. 67), infelizmente, a formação continuada em nosso país, configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Ainda é predominante “a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, reciclagem – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes”. No entanto, a formação continuada se caracteriza como a principal via de acesso entre os professores e os conhecimentos necessários a uma prática pedagógica qualificada. Sendo assim, é imprescindível que as redes de ensino tenham ações voltadas ao incentivo de uma formação continuada que possa de fato impactar mudanças nas práticas escolares.

Capítulo VI

CONCLUSÕES

A seguir serão apresentadas as conclusões do trabalho, a partir de uma síntese das análises realizadas e, após, uma conclusão final. Na retomada dos objetivos da presente pesquisa, constatou-se que os resultados obtidos foram suficientes para respondê-los, apontando, ainda, possíveis direcionamentos que podem contribuir para a aproximação entre o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a pesquisa em ensino.

Inicialmente, no que se refere ao primeiro objetivo específico deste estudo, que buscou “Compreender o que os professores e coordenadores pedagógicos entendem por pesquisa científica”, foi possível verificar uma ambiguidade acerca do que esses profissionais compreendem por pesquisa científica, variando desde noções bastante incipientes, mais próximas da pesquisa realizada em atividades escolares, até noções que se referem ao rigor metodológico para que ela possa ser considerada como tal, corroborando os achados dos autores que foram abordados no presente estudo. Ademais, foi possível identificar o estranhamento dos entrevistados ao termo “científico”, demonstrando uma falta de familiaridade com esse tipo de pesquisa, remetendo a algo distante, feito por outras pessoas, em outros lugares.

Um aspecto importante acerca desse objetivo se refere à dificuldade que os entrevistados apresentaram, inicialmente, em identificar o que pode ser classificado como pesquisa científica em ensino. A partir das reflexões geradas pelos questionamentos e dos diálogos que foram se construindo, foi possível perceber que a concepção dos entrevistados foi se ampliando ao longo das entrevistas e, nesse contexto, a classificação do que pode ser considerado como pesquisa científica em ensino foi ampliada. Podemos citar como exemplo o uso dos autores da educação, principal material utilizado pelos profissionais que, inicialmente, não foi reconhecido como pesquisa científica em ensino, sobretudo pelo grupo de professores, entretanto, ao longo das entrevistas, houve momentos em que essa produção passou a ser classificada como tal. Essa realidade aponta para a necessidade de que os contextos de formação e prática docente possam conduzi-los à ampliação de sua concepção de pesquisa científica, pesquisa em ensino e pesquisa acadêmica, que será possível por meio do contato habitual do professor com esse tipo de material, posto que uma concepção restrita pode limitar que o professor acesse e faça uso da pesquisa em ensino em sua prática de trabalho.

Em relação ao segundo objetivo específico do presente trabalho, que buscou “investigar quais os recursos e as fontes utilizadas pelos professores e coordenadores pedagógicos na busca de soluções para as questões surgidas da sua prática, com o foco em identificar se eles utilizam da pesquisa em ensino nesse processo”, foi possível identificar que a troca entre os pares, por unanimidade se configura como o recurso mais habitual entre os professores, ocorrendo geralmente entre os colegas dos mesmos anos e se caracteriza, sobretudo, pela troca de opiniões e experiências. Apesar de sua contribuição, essa prática se apresenta como um aspecto frágil do trabalho docente, posto que se configura, geralmente, como uma prática sem fundamentação teórica, baseada no senso comum e, sendo assim, corre o risco de ser conduzida por equívocos e incertezas. Esse é um aspecto importante que reforça as considerações apresentadas por outras pesquisas.

A busca por informações sobre o ensino acontece, sobretudo, em plataformas gerais da internet, em *sites* que não se configuram como acadêmicos, apresentando conteúdos autoinstrucionais, ou seja, que podem ser mais facilmente utilizados na prática de trabalho. Além disso, este também se apresenta como o principal recurso na busca por atualização da prática docente. Verificou-se um baixo uso da pesquisa em ensino no que refere tanto ao hábito de leitura dessa produção, quanto ao acesso a *sites* científicos. Apesar disso, nos casos em que esse uso aconteceu, os entrevistados relataram boas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem.

Entre os aspectos que justificam a não utilização da pesquisa em ensino, um deles reside no fato de que os professores não têm conhecimento do caminho de acesso a essa produção. Outro aspecto se relaciona a especificidade da linguagem utilizada nas pesquisas acadêmicas, que não é compreensível à maioria dos profissionais da Educação Básica, posto que requer do professor conhecimento prévio adequado para a decodificação dessa leitura. Constatou-se que esse se configura como um fator que distancia o professor da pesquisa em ensino. Diante disso, é necessário que os profissionais recebam uma formação adequada, que os capacite desde o caminho de acesso a essa produção até a sua decodificação e transposição didática, de modo que a pesquisa em ensino possa se configurar como recurso que contribua com o seu trabalho.

Nesse contexto, uma contradição evidenciada e que talvez seja imposta pela rotina do trabalho docente apontou que apesar de todos os entrevistados expressarem considerar a pesquisa na área importante para o seu trabalho, assim como também consideraram necessária a aproximação entre os contextos de ensino e de pesquisa, há um baixo uso das pesquisas em ensino pelos profissionais, assim como um distanciamento deles da universidade. Assim, infere-se que o contato do professor com as pesquisas, desde a formação inicial e em

continuidade na formação continuada, a partir de uma adequada capacitação no acesso e uso da pesquisa, pode contribuir para a mudança dessa realidade.

No que se refere ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que buscou “verificar se a formação inicial e continuada recebida pelos professores e coordenadores pedagógicos os colocou em contato com a pesquisa em ensino”, as análises evidenciaram que os entrevistados tiveram pouco contato com a pesquisa em ensino durante a sua formação inicial. Isso porque, devido à ausência de uma disciplina específica voltada para o trabalho com a pesquisa, como “Metodologia Científica”, por exemplo, esse trabalho, de modo geral, se limitou ao desenvolvimento do TCC. Entretanto, há evidências que essa formação é incipiente para desenvolver no futuro professor um espírito investigativo e engajado com as pesquisas da área. O trabalho com a pesquisa de forma mais sistematizada durante a formação inicial, acontece, sobretudo, a partir de trabalhos extraclasse, tais como os grupos de pesquisa, sendo este o caminho reconhecido pelos entrevistados como o principal meio dos graduandos para o prosseguimento na carreira acadêmica, pela via da pós-graduação. Nesse contexto, porém, os graduandos que trabalham e estudam, ficam impossibilitados e restritos a essa participação, o que compromete a sua formação para a pesquisa. Diante desse cenário, é necessária uma mudança na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, de modo que o trabalho com a pesquisa aconteça dentro de sua grade, no contexto das disciplinas, garantindo que os graduandos tenham não apenas o acesso, mas também oportunidades de análise das pesquisas que retratam o contexto escolar, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e decodificação, assim como atitudes de investigação que poderão acompanhá-los em toda a sua carreira profissional. Além disso, esse acesso pode aproximar os futuros docentes da realidade das escolas.

No que se refere ao trabalho com as diferentes áreas do conhecimento que o professor polivalente ministrará, verificou-se uma formação ampla, mais relacionada às didáticas e sem aprofundamento nos conteúdos específicos de cada área. A formação específica para o ensino de Ciências ou não apareceu, ou se deu de forma geral e incipiente. Já os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ao contrário, foram contemplados por disciplinas específicas e uma maior carga horária na grade curricular dos cursos. Esse cenário corrobora os achados das pesquisas que apontam para uma formação aligeirada do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, uma formação que não se aprofunda nos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento que o professor polivalente terá que ministrar. Diante desse contexto, torna-se necessário que a polivalência seja considerada nos cursos de Pedagogia, de

modo a oferecer uma formação mais condizente com as necessidades da prática desse professor.

Conforme as análises, após a etapa da formação inicial, a maioria dos entrevistados se distanciou da universidade, retornando apenas para contatos pontuais, tais como cursos de curta duração, com preferência, sobretudo, pelo modelo EaD. A formação continuada, de modo geral, é buscada mais em um caráter de certificação que de fato com o intuito de atualização e aprofundamento nos conhecimentos específicos da área. Em tese, esse contexto pode ser justificado pelo objetivo de pontuação dentro do Plano de Carreira Municipal, objetivando a progressão funcional e salarial que ele pode proporcionar aos servidores. Acerca da formação continuada recebida em serviço pelos entrevistados, as análises apontaram para um baixo uso da pesquisa em ensino, tais como artigos científicos, dissertações e teses, posto que ela foi reconhecida em situações muito pontuais. Constatou-se um uso maior dos autores da educação, sendo aqui considerados aqueles que, geralmente, são estudados na Pedagogia. Diante desse contexto, ressalta-se a importância de que a formação continuada coloque os professores em contato com as pesquisas atuais da área, contribuindo para a constante atualização das práticas de ensino.

Diante das defasagens evidenciadas na formação inicial dos professores, a formação continuada ganha um papel de extrema importância, podendo se configurar como a principal via de acesso dos professores às pesquisas em ensino. Portanto, as redes de ensino devem se empenhar em garantir uma formação continuada de qualidade, que contemple os conhecimentos atuais das pesquisas na área. Considerando a extensa carga horária de trabalho dos professores, restando pouco tempo para que, por si só, eles procurem por uma formação continuada adequada, é primordial que a formação realizada em serviço, pelos coordenadores e pelos formadores da rede de ensino contemple as pesquisas em ensino. É imprescindível que os formadores e coordenadores tenham a expertise necessária para fazer a ponte entre as pesquisas em ensino e o professor da Educação Básica, em uma formação que promova o acesso, a decodificação, a discussão e análise dessas pesquisas como prática habitual do trabalho docente.

Em relação ao objetivo geral deste estudo, que se voltou a “Analisar a relação dos professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano) com a pesquisa sobre ensino, considerando se eles se apropriam dela (ou não) para embasar sua prática pedagógica, especialmente em relação às disciplinas sobre as quais possuem uma formação aligeirada, como Ciências”, com base nos dados obtidos e nas análises efetuadas, há evidências de uma relação distante entre os profissionais que atuam na escola básica e a

pesquisa em ensino, assim como o baixo uso dessa pesquisa pelos professores no embasamento de sua prática pedagógica, principalmente em relação ao ensino de Ciências.

Acerca do ensino de Ciências, à luz das análises realizadas, foi possível constatar uma deficiência do trabalho com esse conteúdo na formação inicial, sendo que esse cenário se repete na formação continuada dos entrevistados, tanto no âmbito da escola, quanto da SME. Como consequência, o ensino de Ciências não é foco do trabalho do professor, com poucas evidências de que as pesquisas em ensino nessa área foram utilizadas pelos professores e coordenadores em sua prática de trabalho. Esse contexto aponta para a negligência dos dirigentes de ensino acerca da valorização dos conhecimentos científicos necessários a todos os cidadãos desde os primeiros anos escolares, sendo necessário que essa perspectiva possa ser revista e que o ensino de Ciências componha os contextos de formação e prática docente.

A relação entre escola e universidade, apesar de mais próxima atualmente do que no passado, ainda é vista como muito distante pelos entrevistados, com falas que evidenciam certo ressentimento da escola, que se sente procurada apenas para suprir as necessidades da universidade. Apesar da registrada participação dos entrevistados em pesquisas acadêmicas, verifica-se que tais participações se deram de formas pontuais, sem um envolvimento efetivo entre pesquisador e pesquisado, além da ausência de devolutivas aos profissionais da escola, ponto importante desse contexto. Nessa circunstância, foi possível verificar a contribuição dessa participação para a formação docente e, conseqüentemente, para a sua prática pedagógica. Apesar disso, os casos que evidenciaram um maior envolvimento entre pesquisador e pesquisado, mesmo representando uma pequena minoria, mostraram resultados positivos e animadores, que poderiam ser ampliados.

O contexto das análises mostrou que a aproximação entre escola e universidade se configura como um desafio, sendo necessário esforços de ambas as instituições para a construção de uma ponte que, com a garantia de uma contribuição mútua, pode se configurar como uma grande oportunidade. Nesse contexto, as análises desta pesquisa apontaram para algumas possibilidades nesse caminho, tendo registrado as parcerias entre as redes de ensino e a universidade como o ponto principal, visto que essa ação pode possibilitar a realização de diversas outras ações de grande potencial para a aproximação entre escola e universidade.

Diante da registrada dificuldade dos professores e coordenadores de participarem dos eventos realizados pela universidade, justificada pela extensão das cargas horárias de trabalho, seria fundamental que as redes de ensino garantissem maiores oportunidades para que seus profissionais pudessem participar de ações em conjunto com a universidade. As redes de ensino poderiam qualificar essa aproximação promovendo parcerias em que os professores pudessem

participar, dentro de sua jornada de trabalho, dos projetos realizados pela universidade, tais como as semanas acadêmicas dos cursos.

Também seria muito interessante que a rede municipal de ensino promovesse o incentivo para que os professores e coordenadores ingressassem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado, sendo que para isso, além de garantias acerca da carga horária de trabalho, tais como dispensa de ponto para o cumprimento das disciplinas ou outras atividades da pós-graduação, também seria importante um maior reconhecimento desse currículo dentro do Plano de Carreira dos servidores, com pontuações e percepções salariais diferenciados. Isso porque, atualmente, no Plano de Carreira desse município, o curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) tem uma diferença de pontuação e salarial irrisória se comparada à pós-graduação *lato sensu*, acarretando que, na prática, ao comparar todo o esforço necessário para a realização do Mestrado, sem incentivos da rede de ensino, e os proventos no plano de carreira, os servidores não encontram motivação para a realização de um curso com maior grau de exigência.

Do lado da universidade, é importante que ela promova mais programas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente os Profissionais, de modo a acolher um maior número de professores da Educação Básica. Essa ação também poderia se relacionar com a rede ensino, com a abertura de editais específicos para os docentes da rede pública municipal, além de um planejamento acerca dos horários das disciplinas que atendessem melhor a esse público.

No que se refere às pesquisas realizadas na escola, é imprescindível que elas promovam um maior envolvimento entre pesquisadores e professores, de modo que participem de todo o processo, que cada qual contribua com aquilo que lhe é específico dentro do seu campo de atuação, promovendo, por fim, contribuições para ambos os contextos. Além disso, é importante que ao seu final, a escola receba uma devolutiva desse trabalho, com o compartilhamento dos resultados da pesquisa e, principalmente, os apontamentos de sua contribuição para a escola, ou seja, a que conclusões ela chegou e como seus achados podem contribuir para o trabalho docente. O envio de uma dissertação como devolutiva de uma pesquisa é ineficaz, primeiro porque os professores não têm condições para a decodificação dessas informações e do que fazer com elas, segundo porque, a depender de como se deu o processo de coleta de dados, o professor nem mesmo tem o interesse na leitura do trabalho. Nesse contexto, cabe destacar que ao pesquisador caberá voltar e compartilhar os resultados de sua pesquisa, de modo a ajudar os professores a decodificarem as informações do estudo, mas o que fazer a partir daí, a partir de sua análise e reflexão, compete apenas ao professor. Dessa

forma, o trabalho pode se configurar como uma parceria de fato, evitando relações de poder e de prescrições aos professores acerca do seu trabalho.

Outro ponto de grande relevância a ser considerado pela universidade se refere à divulgação dos trabalhos científicos, com a necessidade de publicações voltadas para a escola e que poderiam contar com uma linguagem mais aproximada desse contexto, além de um canal específico para o acesso dos professores. A partir de uma parceria com a rede de ensino, esse canal poderia ser divulgado entre os profissionais da rede e, ainda, ser utilizado em sua formação continuada.

Uma possibilidade de aproximação, ainda, se refere a um dos pilares da universidade, a extensão universitária, com a necessidade de que sejam promovidos mais programas de extensão voltados para a formação de professores em serviço, sendo que tais programas teriam mais chances de sucesso se articulados às parcerias com as redes de ensino. Nesse contexto, esses projetos que, atualmente, contemplam um número pequeno de escolas, se configurando como ações pontuais, no contexto de uma parceria com a rede de ensino, poderiam alcançar um número maior de instituições de ensino, com a garantia, ainda, de um apoio da rede municipal às escolas, acerca de recursos e tempo dentro dos planos escolares para o desenvolvimento desses projetos na prática escolar.

No que se refere às limitações deste estudo, registra-se, sobretudo, a falta de estudos anteriores que tenham abordado a temática da pesquisa, o que dificultou a construção de um referencial teórico mais específico. Diante disso, verifica-se a necessidade de ampliação de estudos na área acerca da relação entre o professor dos anos iniciais e a pesquisa em ensino, de modo a investigar as várias nuances que perpassam essa relação. Entre tais nuances, citamos como essencial as investigações de contextos de formação continuada em que a pesquisa em ensino seja foco do trabalho, de modo a verificar as contribuições que esse contexto é capaz de oferecer aos processos de ensino e aprendizagem.

6.1 Conclusão final

Concluimos este trabalho com a confirmação de que há, de fato, uma distância entre o professor dos anos iniciais e a pesquisa em ensino, assim como entre a escola e a universidade. Entretanto, concluimos com a confirmação, também, de que tal distância registra entraves muito mais complexos do que aqueles que a visão superficial, do início da pesquisa, poderia ser capaz de imaginar.

Primeiro, é necessário considerar que há entraves que estão além da escola e da universidade, perpassando, sobretudo, o contexto das políticas públicas, de modo que elas não

só postulem, mas que garantam as condições para que ambas as instituições tenham melhores possibilidades para se envolver.

No que se refere a escola, não podemos afirmar que o professor está distante porque não vê valor nas pesquisas em ensino, posto que ele não só vê esse valor, como também identifica que ela pode contribuir para a sua prática. Mas acontece que a sua formação não possibilitou que ele pudesse se apropriar mais das pesquisas, assim como sua prática de trabalho também não possibilita seu envolvimento com essa produção. Apesar de sinais tímidos que apontam para a melhoria desse contexto, ainda lhe faltam, entre outros, maiores oportunidades de acesso, análise, discussão e participação em pesquisas da área. Por outro lado, o da universidade, não podemos afirmar que ela simplesmente ignora a escola, ou que desconsidera os saberes práticos dos professores, posto que, ao contrário disso, temos uma universidade em transformação, que já há algum tempo voltou seu olhar para sua distância da escola e demonstra estar em busca de se redimir, criando estratégias para a ultrapassagem dos seus muros.

Sendo assim, constata-se que o contexto de aproximação entre escola e universidade almejado por este trabalho está se desenvolvendo em um processo lento, mas não podemos dizer que não há sinais dele e do seu potencial de melhorias para a educação do nosso país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. M. A; ALMEIDA, D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.73-85, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/1393/1/2655.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.
- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- _____, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 11-24, dez. 2006. Disponível em: [A jovem pesquisa educacional brasileira](#). Acesso em: 02 jun. 2023.
- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN E.; SILVA-FORSBERG M. C. GONZAGA A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?scriptsci_arttextpidS1981-416X2012000300019lngptnrmiso. Acesso em: 23 nov. 2023.
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O Curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 280–294, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, E. C.; MATOS, L. A.L. de; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMONO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p.187-199, jan-jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770/1645>. Acesso em: 02 dez. 2023.
- BERRA, E. A.; SAUER, C.R. T. A relação entre pesquisa educacional acadêmica e educação básica: uma possível aproximação por meio da formação continuada. In: **XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017, Curitiba. EDUCERE, 2017. p. 11646-11660.
- BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 3–22, 2009. Disponível em: [A pesquisa](#)

em educação no Brasil e a constituição do campo | Revista HISTEDBR On-line. Acesso em: 30 maio. 2023.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. de C.; ALMEIDA, H. R. F. L. de; GRACIAS, T. A. de S. **Pesquisa em Ensino e Sala de Aula**: diferentes vozes em uma investigação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. v. 3. Brasília: MEC/ SESu, 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC/SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1categoryslug=documentos-pdfItem30192. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. **Portaria GAB nº 38/2018, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Sistema Eletrônico de Informações/CAPES, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 19 nov 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 19 nov. 2023.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 16, de 25 de novembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Perguntas Frequentes - Sobre a CAPES**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área - Ensino (46)**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e estados**. São José do Rio Preto. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/en/cities-and-states/sp/sao-jose-do-rio-preto.html>. Acesso em: 15 jun. de 2023.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 80-108, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBSC8DFvV4B5ytwbtrYLMN/formatpdflangpt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 88, p. 5-17, 1994. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo208713>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CARVALHO, A. M. P. de. (Org). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2004. *E-book*. ISBN 9788522114078. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522114078/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Org). **Ensinar a ensinar – Didática para a escola fundamental e média – 2ª edição**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2018. *E-book*. ISBN 9788522128105. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522128105/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CRUZ, S. P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. Recife, 2012. 278f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13027>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CRUZ, S. P. da S.; NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de**

Educação, v. 17, p. 385-398, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kMzvW4fhZ8rWFZJQMFjSkpC>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CRUZ, S. P. da S. A construção da profissionalidade docente polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental: questões para a formação. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 688-707, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4699>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CRUZ, S. P. da S.; RAMOS, N. B.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórica-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186-1204, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 2 dez. 2023.

CUNHA, L.A. **Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação**. In: Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília, MEC/CAPES, 1979, v. 1, p. 3-15.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: FORTUNATO, I.; IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV, A. **Formação permanente de professores: Experiências Ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2019. p. 65-74.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; LACERDA, M. P. de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1229-1242, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BDXLycvqspgtTYpZNwMKMJk/formathtmlangpt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pidS0104-40602004000200012scriptsci_abstract. Acesso em: 02 dez. 2023.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, p. 139-154, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1995. pp. 93-124.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?scriptsci_arttextpidS2238-20972019000200333&lngpt&nrmiso. Acesso em: 20 nov. 2023.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 47-69, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WBNRry8Pyqx9CGTffrk6LMN/formathtml&langpt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FERES, G. G.; NARDI, R. A pós-graduação em Ensino de Ciências no Brasil: contribuição teórico-analítica sobre o panorama histórico e o perfil dos cursos. In.: NARDI, R.; GONÇALVES, T.V.O. (Org). **A pós-graduação em ensino de ciências e Matemática no Brasil: memórias, programas e consolidação da pesquisa na área**. São Paulo: ELF, p. 205-265, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ceará, p. 1-127, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**, trad. Isabel Narciso, Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www2.unifap.br/prosear/files/2023/06/arq20230615ExtensaoUniversit-MoacirGadottifev2017.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2010a, 3ª ed. 87 p.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M>. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100, p. 33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 4 dez. 2023.

_____. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1150-1164, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/jcpa/h9mXZyNRkNkb5Sangpt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. Políticas Docentes: a história e a efervescência das últimas décadas. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7186>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GEWANDSZNAJDER, F.; ALVES–MAZZOTTI, A. J.. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 04 dez. 2023.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1–48, 1971. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1795>. Acesso em: 30 maio 2023.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, n. 19, p. 75-79, 1976. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n19/n19a05.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 201-209, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDILINO, J. R. L.; DINIZ, M. Universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012019000100203scriptsci_arttext. Acesso em: 02 dez. 2023.

JORNAL DA USP: "Autonomia coloca USP, Unicamp e Unesp entre as melhores da América Latina" São Paulo, 14 de agosto de 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/autonomia-coloca-usp-unicamp-e-unesp-entre-as-melhores-da-america-latina/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, V. M. M.. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/en.php>. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 22, n. 23, p. 148-166, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LIMA, M.I.; CONTARDI, R.S.A.; PASSOS, M.; ARRUDA, S. de M.; LUCAS, L.B. Aprendizagem docente no PIBID e na Residência Pedagógica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 1, pág. e19611125122, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.25122. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25122>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LOURENÇO, R. S. S. L.; SOUZA, N. C. A. T. de; INFORSATO, E. do C. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 32, p. 481-498, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/langpt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

_____, M. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS**, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 333-349. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/420>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio de 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas, 2ª edição**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013. *E-book*. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível

em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MACIEL, A. de O.; LIMA, A. I. B.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2223–2239, 2020. DOI: 10.21723/riaae.v15iesp3.14428. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995. Disponível em: [Textos de Alda Junqueira Marin, professora - Araraquara](#). Acesso em: 02 dez. 2023.

MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; SANTOS, J. M. C. T.; ARAÚJO, O. H. A. O Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MEGID NETO, J. Origens e desenvolvimento do campo de pesquisa em educação em Ciências no Brasil. In: NARDI, R.; GONÇALVES, T.V.O. (Org). **A Pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática no Brasil**: memórias, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: ELF, p. 98-139, 2014.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5314158/mod_folder/content/0/Moraes%20AN%C3%81LISE%20DE%20CONTE%C3%9ADO%201999.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes, 14. ed., Petrópolis, 1994.

NARDI, R. A pesquisa em ensino de Ciências e a sala de aula. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1082>. Acesso em: 02 dez. 2023.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: [Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades](#). Acesso em: 02 dez. 2023.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1995. pp. 13-34.

_____. Relação Escola Sociedade: Novas Respostas para um Velho Problema. In: BARBOSA, R. L. L.; RIBEIRO, R. (Coord.) **Formação de Professores**. São Paulo. UNESP, 1996, P. 17-36.

PENITENTE, L. A. de A. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 7, p. 19-38, 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/61>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PINTO, U. de A. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de Bacharelado. In.: SILVESTRE, M.A.; PINTO, U. de A. (orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**, São Paulo, Cortez Ed. 2004.

PIMENTA, S.G.; FUSARI, J.C.; PEDROSO, C.C.A.; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015scriptsci_abstract. Acesso em: 02 dez. 2023.

PINHEIRO, M. N. S.; RODRIGUES, T. A.; MARANHÃO, A. L. do N.; FIALHO, L. M. F. Formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a polivalência. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/405>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PIRES, E.A.C.; MALACARNE, V. A formação do professor de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Acta Scientiae**, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/acta/article/view/1387>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. *Ebook*. Disponível em: [Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico](#). Acesso em: 03 dez. 2023.

SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Anuário Estatístico UNESP. Disponível em: <https://www2.unesp.br/porta!/#/anuario/>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

_____. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Histórico**. Disponível em: <https://www.prpg.usp.br/pt-br/institucional/historico>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

_____. Universidade Estadual de Campinas. **Anuário Estatístico Unicamp 2022**. Campinas: AEPLAN, 2022. Disponível em: <https://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2022/anuario2022.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

_____. Universidade de São Paulo. Departamento de Estatística. **Núcleo de Estudos em Modelagem Estatística**. Disponível em: <https://depar.usp.br/num/>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989.

_____. D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 2ª ed., São Paulo, Cortez editora, 2017.

SILVA, V. M.; HOBOLD, M. S. Ações de Formação Continuada: percepções de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 295-312, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4674. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4674>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVA, S. N.; SILVA, A. P. A.; COSTA, C. R.M.; RAMOS, J. C. F; NETO, J. X. S. O ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental e os desafios encontrados pelo professor polivalente. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 10, n. 1, p. 108-119, 2021. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2165>. Acesso em: 20/12/2023.

SOARES, M. As pesquisas nas áreas específicas influenciando a formação de professores. In: ANDRÉ M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUZA, Maria Antônia de. ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DNGf4pqhYZg8BMCRymn7W3r/langpt>. Acesso em: 03 dez. 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15560>. Acesso em: 02 dez. 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pidS1413-24782000000200005&scriptsci_abstract. Acesso em: 02 dez. 2023.

TRICHES, J. **A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. 2016. 242 p. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VACILOTTO, E. **Professor polivalente: reflexões para um caminho de incertezas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12700>. Acesso em: 02 dez. 2023.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2016. *E-book*. ISBN 9788584290833. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290833>. Acesso em: 24 mar. 2023.

ZANON, D. P.; CARTAXO, S. R. M.. Curricularização da extensão nas Licenciaturas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092022000100121scriptsci_arttext. Acesso em: 02 dez. 2023.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; DARIO, F.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/formathtmllangpt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE JABOTICABAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **A relação entre o professor dos anos iniciais e a pesquisa em ensino**. Será informado(a) verbalmente e por escrito sobre o estudo, pela pesquisadora **Patrícia Maiari Garcia** do **Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos**, que está sob orientação da Prof^a. Dra. **Thaís Gimenez da Silva Augusto**, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/FCAV/UNESP Jaboticabal. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo geral analisar a relação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano) com a pesquisa sobre ensino, considerando se os mesmos se apropriam dela (ou não) para embasar sua prática pedagógica. Especialmente em relação às disciplinas sobre as quais possuem uma formação aligeirada, como é o caso de Ciências. Será realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, em formato presencial ou remoto, a depender da escolha do entrevistado, no segundo caso será utilizado uma plataforma digital de videoconferência. As entrevistas ficarão gravadas e serão transcritas para a análise dos dados. As entrevistas serão realizadas individualmente pela pesquisadora responsável por este estudo, serão entrevistados ao total de 10 profissionais que atuam na rede municipal de São José do Rio Preto, sendo destes 8 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano) e 2 coordenadores pedagógicos. O tempo para realização das entrevistas é de aproximadamente 30 minutos e não acarretará nenhum custo aos participantes.

Os riscos desta pesquisa poderão envolver algum tipo de constrangimento ou desconforto, considerando que os participantes podem se sentir inibidos ou expostos ao serem entrevistados. Como medida de precaução e direito aos participantes, garante-se a possibilidade de esclarecimento de dúvidas, o anonimato e a confidencialidade das informações pessoais que não serão divulgadas durante todo o percurso deste trabalho, cuidando para que os dados coletados, gravações e transcrições, sejam compartilhados apenas entre a pesquisadora e sua orientadora, durante a pesquisa e ao término dela. As gravações das entrevistas permanecerão arquivadas pela pesquisadora por um período de cinco anos. Caso ocorram danos, serão tomadas providências cabíveis discutidas entre pesquisadora e participantes, podendo estes desistirem da participação da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os participantes contam com o direito ao ressarcimento de despesas e assistência decorrentes de sua participação, previsto ou não neste documento e indenização em casos de danos relacionados à pesquisa. Caso custos e danos sejam comprovados, a pesquisadora os assumirá, assim como o encaminhamento.

Os benefícios do estudo estão voltados para a ampliação do conhecimento a respeito da articulação entre as pesquisas realizadas na universidade e a prática pedagógica nas escolas públicas do município de São José do Rio Preto, para a própria rede de ensino e demais interessados na temática. Para os participantes da pesquisa, os benefícios consistem na possibilidade de reflexão sobre o assunto investigado. De modo que essas reflexões possam ser



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE JABOTICABAL



capazes de incentivar a aproximação entre o professor e a pesquisa, com um maior uso por ele da pesquisa científica em seu dia a dia de trabalho, que por sua vez, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Os participantes terão acesso à pesquisa na íntegra, que lhes será enviada por e-mail logo após a sua publicação.

Este material será utilizado para apresentação de **Dissertação**, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa. Além disso, artigos decorrentes deste trabalho poderão ser publicados em anais de eventos, periódicos e revistas.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos, a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, e de ter em mãos uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Nome do participante: _____

Assinatura do participante

_____, _____ de _____ de 20____.

Pesquisador Responsável

Nome: Patrícia Maiari Garcia
End.: Rua Chaim José Elias, 930, Vila Sinibaldi, São José do Rio Preto-SP.
Tel.: (17) 99131-9457
E-mail: patricia.maiari@unesp.br

Orientador

Prof.ª Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto
End.: Departamento de Economia e Administração - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/UNESP - Via de acesso Prof. Paulo Donato Castellani, S/n, Jaboticabal – SP
Tel.: (16) 3209-7270
E-mail: thais.gimenez@unesp.br

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as vias devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal, e pesquisador (a).

APÊNDICE B

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

EIXO 1: CONCEPÇÃO DE PESQUISA
1. O que você entende por pesquisa científica?

EIXO 2: FORMAÇÃO INICIAL E A PESQUISA
2. Qual a sua formação? Ano de formação? Tem especialização? Pós-Graduação? Outros cursos?
3. Qual faculdade você cursou? (universidade particular ou pública? Presencial ou EaD?)
4. Você teve contato com a pesquisa científica em sua formação inicial? Como foi esse contato? Que tipo de situações?
5. Você teve uma disciplina que tratou de Metodologia da Pesquisa ou Metodologia Científica durante a sua formação inicial? Como foi essa disciplina? Você se lembra dela? Ela contribuiu?
6. Você desenvolveu pesquisa científica durante sua formação inicial?
7. Você fez TCC na sua graduação? Fez monografia na especialização? (Caso tenha cursado especialização)
8. A disciplina que tratou de Ciências durante sua formação, abordou o que é pesquisa científica? (por exemplo: Metodologia do Ensino de Ciências)

EIXO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA (Professores)
9. Como é a formação que você recebe na escola? Que atividades são realizadas nesta formação?
10. O(a) coordenador(a) costuma trazer pesquisas científicas ou textos acadêmicos para serem estudados durante a formação?
11. Como é a formação que você recebe da equipe da Secretaria Municipal de Educação? Que atividades são realizadas nessa formação? Ela incentiva a leitura e estudos de pesquisas científicas?

EIXO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA (Coordenadores)

9. Como é a formação que você recebe da equipe da Secretaria Municipal de Educação? Que atividades são realizadas nessa formação? Ela incentiva a leitura e o estudo de pesquisas científicas?

10. O(a) formador(a) costuma trazer pesquisas científicas ou textos acadêmicos para serem estudados durante a formação?

EIXO 4: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PESQUISA (Professores)

12. Quando encontra alguma dificuldade, dúvida ou problema em sua prática pedagógica a que você recorre na busca de solução? (recorre ao coordenador? aos pares? à pesquisa?)

13. Você costuma ler alguma revista, livro, *sites* da internet para se atualizar sobre a prática pedagógica? Quais? Algum específico sobre ensino de Ciências?

14. Você utiliza da pesquisa científica em seu cotidiano de trabalho na escola? (Onde você costuma buscá-la?)

15. Você acha que a pesquisa científica pode contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica? (contato com textos, estudos e pesquisas científicas).

16. Você tem o hábito de ler revistas científicas ou dissertações e teses?

17. Você já leu algum artigo científico ou outro trabalho científico que te ajudou na sua prática pedagógica em Ciências?

EIXO 4: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PESQUISA (Coordenadores)

11. Quando encontra alguma dificuldade, dúvida ou problema em sua prática pedagógica a que você recorre na busca de solução? (recorre ao coordenador? aos pares? à pesquisa?)

12. Você costuma ler alguma revista, livro, *sites* da internet para se atualizar sobre a prática pedagógica? Quais? Algum específico sobre ensino de Ciências?

13. Você utiliza da pesquisa científica em seu cotidiano de trabalho na escola? (Onde você costuma buscá-la?)

14. Você acha que a pesquisa científica pode contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica? (contato com textos, estudos e pesquisas científicas).

15. Você tem o hábito de ler revistas científicas ou dissertações e teses?

16. Você já leu algum artigo científico ou outro trabalho científico que te ajudou no seu trabalho de formação dos professores?

17. Quais são os temas que você considera importante tratar na formação dos professores?

18. Como você prepara a formação dos professores?

19. Quais materiais você usa para preparar as formações?

20. Você já realizou alguma formação para os professores que abordava o ensino de Ciências? Se sim, qual foi o tema? Quais materiais você usou na preparação desta formação?

EIXO 5: RELAÇÃO COM A PESQUISA (Professores)

18. Já participou de alguma pesquisa científica como sujeito da pesquisa/pesquisado ou pesquisador? (entrevista, questionário, observação de aula, outros). Como foi essa experiência? Qual era o tema da pesquisa?

19. Se participou, você recebeu uma devolutiva desta participação? Se sim, a devolutiva contribuiu com seu trabalho?

20. Depois da sua formação inicial, você manteve algum contato com a universidade? Se sim, qual contato manteve? Se não, quais as razões de não ter mantido este contato?

21. Atualmente, mantém algum contato com a universidade?

22. Você participa de algum grupo de pesquisa?

23. Como você vê a relação entre escola e a universidade?

EIXO 5: RELAÇÃO COM A PESQUISA (Coordenadores)

21. Já participou de alguma pesquisa científica como sujeito da pesquisa/pesquisado ou pesquisador? (entrevista, questionário, observação de aula, outros). Como foi essa experiência? Qual era o tema da pesquisa?

22. Se participou, você recebeu uma devolutiva desta participação? Se sim, a devolutiva contribuiu com seu trabalho?

23. A escola em que você trabalha já participou de alguma pesquisa científica?

24. Se participou, a escola recebeu uma devolutiva desta participação? Se sim, a devolutiva contribuiu com o trabalho da equipe?

25. Depois da sua formação inicial, você manteve algum contato com a universidade? Se sim, qual contato manteve? Se não, quais as razões de não ter mantido este contato?

26. Atualmente, mantém algum contato com a universidade?

27. Você participa de algum grupo de pesquisa?

28. Como você vê a relação entre a escola e a universidade?