

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÕES DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO  
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**GLEYDS SILVA DOMINGUES**

**PIRACICABA, SP**

**2007**

# **CONCEPÇÕES DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

GLEYDS SILVA DOMINGUES

ORIENTADORA: Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

**PIRACICABA, SP**

**2007**

**Banca Examinadora**

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Pacheco Schetzler

---

1ª. Examinadora - Presidente

Profa. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa

---

2ª. Examinadora

Profa. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira

---

3ª. Examinadora

*“Sobre tudo, o que se deve guardar, guarda o seu coração, porque dele procedem às fontes da vida”.*

## **AGRADECIMENTOS**

**Ao meu Deus, Senhor da vida e da minha história. Fonte inesgotável de sabedoria.**

**Ao meu amado, Emanuel, pela cumplicidade durante todos estes 20 anos.**

**Aos meus filhos, Ana e Paulo, que me ensinaram a olhar a vida como um presente de Deus.**

**À minha mãe que sempre acreditou em possibilidades.**

**Às minhas grandes irmãs, Kátia, Karla, Giselle e Geyza, companheiras incansáveis.**

**À minha orientadora, que nos desencontros oportunizou aprendizagem.**

**Às professoras, Maria Cecília e Maria Inês pelas contribuições.**

**À professora Leila, por ouvir minhas idéias.**

**À Lenira, que começou a desenrolar os fios.**

**À Geisa, por suas correções.**

**A todos, meu reconhecimento e gratidão.**

## RESUMO

A presente pesquisa tem por finalidade se constituir como uma contribuição ao campo da formação docente, a partir dos estudos sobre investigação-ação, e teve por objetivo identificar concepções de investigação-ação presentes no contexto da formação inicial de professores para o primeiro ciclo da escola fundamental, a partir do processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Os estudos teóricos que embasam esta pesquisa pautam-se nas produções de Zeichner (1992 e 2005); Schön (1992); Carr e Kemmis (1988); Elliott (1990); André (1997, 2002); Paiva (2003); Geraldi (1998), Freire (1998), entre outros. Nestes estudos, a investigação-ação se afirma como uma área de conhecimento que discute o envolvimento do professor e da comunidade de investigadores no entendimento da práxis educativa reconhecendo-a numa realidade histórico-social, no intuito de compreender como as ações que pautam o trabalho docente vão sendo constituídas e, que longe de serem neutras ao processo educacional são expressões legítimas dos saberes, dizeres e fazeres que ganham visibilidade no contexto social. Os procedimentos metodológicos adotados pautam-se no processo de triangulação proposto por Elliot (1990), entrecruzando a análise dos TCCs com as obtidas sobre os processos de elaboração e de orientação dos mesmos, através respectivamente, da análise qualitativa de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas com seis autoras (professoras estudantes) e com duas professoras orientadoras. Por sua vez, a análise dos seis TCCs pautou-se na identificação do tratamento do ciclo da investigação-ação naqueles trabalhos. A partir dos dados analisados, não se verificou a presença de concepções técnica, prática e crítica de investigação-ação expressas tanto nas falas das professoras orientadoras e professoras estudantes, como na realização das intervenções realizadas nos seus TCCs e, que por tal razão, se constituem ainda, como fios da trama a serem desenhados e consolidados por seus protagonistas no contexto da formação docente. Isto pode indicar que a investigação-ação é um processo que ainda está ganhando visibilidade no contexto da formação docente e da prática educativa, o que, demanda novos estudos, ações e pesquisas que ampliem sua finalidade e abrangência quer nos entendimentos, nas práticas e nas situações em que os sujeitos estão imersos. Assim, a efetivação de investigação-ação que se busca é aquela assumida como um instrumento de transformação, que oportuniza a emancipação e o envolvimento dos professores que, comprometidos com a ação, problematizam e refletem sobre seu trabalho docente, enquanto autores críticos de seus contextos, com vistas à melhoria de sua prática social e educativa.

## ABSTRACT

The present research seeks to give a contribution to the field of teacher formation, from the studies about investigation-action, and it had as a goal to identify conceptions of investigation-action present in the context of early teacher formation for the first cycle of primary school, starting from the process of preparation of End of Term Papers (ETP); the theoretical studies that are the basis of this research are based on the works of Zeichner (1992 e 2005); Schön (1992); Carr e Kemmis (1988); Elliott (1990); André (1997, 2002); Paiva (2003); Geraldi (1998), Freire (1998), among others. In these studies, the investigation-action establishes itself as an area of knowledge which discusses the involvement of the teacher and the community of investigators in understanding the educational practice within a social-historical reality; trying to understand how the actions which are part of the teacher's work are built and that, far from being neutral in the educational process, are legitimate expressions of the "knowledges", "sayings" and "doings" that become visible in the social context. The methodological procedures adopted are based on the process of triangulation suggested by Elliott (1990), crossing the analysis of the ETP's with the ones obtained about the processes of creating and tutoring them, through the quantitative analysis of the content of semi-structured interviews with six authors (student teachers) and with two tutor professors. The analysis of the six ETP's was based on the identification of the treatment of the investigation-action cycle in those papers. From the data analyzed, we don't could see the presence of technical concepts and practice and critic of investigation-action expressed in the speech of the tutor professors and student teachers, as well as in the interventions done in their ETP's and, for such reason, are like threads of the web to be drawn and consolidated by their performers in the context of teacher formation. That may indicate that the investigation-action is a process which is still getting noticed in the context of teacher formation and educational practice, which demands new studies, actions and research that can enhance its objective and scope either in the understandings as in the practices and situations in which the subjects are in. Thus the practice of investigation-action which we try to achieve is the one assumed as an instrument of transformation, which gives chance to emancipation and the involvement of the teachers who are committed to the action, practice problem-solving and think about their teaching work as critical authors of their contexts, trying to improve their social and educational practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO</b> .....	21
1.1- A RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
1.2- A NOVA RACIONALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	28
<b>2- A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR</b>	
<b>PESQUISADOR</b> .....	39
2.1- MARCOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	44
2.1.1- Técnico .....	45
2.1.2- Prático .....	46
2.1.3- Crítico ou emancipatório.....	54
<b>3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	63
<b>4- RESULTADOS</b> .....	68
4.1- O TCC E O CICLO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	69
4.1.1- TCC 1 e o processo de elaboração .....	70
4.1.2- TCC 2 e o processo de elaboração.....	75
4.1.3- TCC 3 e o processo de elaboração.....	80
4.1.4- TCC 4 e o processo de elaboração .....	86
4.1.5- TCC 5 e o processo de elaboração .....	90
4.1.6- Sobre o processo de orientação dos TCCs: professora orientadora A .....	94
4.1.7- TCC 6 e o processo de elaboração.....	98



4.1. 8- Sobre o processo de orientação dos TCCs: professora orientadora B.....	102
4.2- DIFICULDADES NOS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO E DE ORIENTAÇÃO DOS TCCS.....	105
4.2.1- Tempo .....	105
4.2.2- Sobre Formação Docente .....	108
4.2.3- Intervenção e pesquisa .....	111
4.3- SUGESTÕES DE MELHORIA.....	114
4.4- SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b> .....	120
<b>I- REFERÊNCIAS</b> .....	126
<b>ANEXOS</b> .....	131

## INTRODUÇÃO

“As pessoas aprendem umas com as outras, assim como o ferro afia o próprio ferro” (Salomão)

A temática “Formação de Professores” revela sua relevância social, política, cultural e histórica dando ensejo de desdobramentos dos campos de estudo e investigação, situados no âmbito da formação, dos saberes docentes, da identidade profissional, de políticas e práticas cotidianas expressas na realidade educacional.

A partir dos anos 80, o campo de estudo de Formação de Professores vem sendo revisitado com maior interesse e continuidade por teóricos e estudiosos em níveis nacional e internacional, devido à complexidade revelada quer nas formas, nos procedimentos, nos saberes, nos fazeres e dizeres que demarcam não só a prática do professor, como também, o processo de formação inicial e continuada.

Há um novo desejo de re-significação do campo Formação de Professores e das práticas que constituem seu trabalho educativo; longe de ser considerado como um campo neutro de posturas ideológicas, sociais e políticas, revela, concepções que subjazem seu saber e sua ação docentes.

Tentar identificar claramente as questões de fundo e os desafios teóricos e práticos na problemática da formação docente sem esquecer sua enorme complexidade e suas múltiplas determinações é, sem dúvida, um importante passo. Procurar considerar as questões e desafios encontrados com o olhar da busca sistemática, da investigação e com uma atitude de experimentação é outro passo decisivo. Essa caminhada precisa contar, no entanto com o apoio do conhecimento disponível, com o resultado das tentativas já empreendidas e das reflexões e lições que elas possibilitaram.

(ANDRÉ, 1997, p.67)

Estar atento a isto é um passo para buscar no próprio seio embrionário da formação, tentativas e possibilidades de compreensão deste processo inicial e que se expressará na continuidade do ato pedagógico. Surge, então a possibilidade do refazer contínuo da prática, enquanto postura e comprometimento pessoal e profissional, diante da realidade e da sua práxis educativa.

Nesta perspectiva, os estudos sobre Formação de Professores delineiam o campo de conhecimento e lhe conferem significado, a partir de aprofundamentos teóricos e práticos oriundos de novas leituras da realidade, de investigações, observações e interpretações que assumem e dão legitimidade à área em discussão.

Esta apropriação do campo da Formação de Professores pode ser verificada nos levantamentos da produção técnico-científica realizados por André (2002), quer seja, na forma de estudos e pesquisas educacionais contemplados em teses e dissertações, quer em publicações de artigos, em eventos científicos e em periódicos nacionais e internacionais.

Assim é que, a temática da Formação de Professores é contemplada em diferentes enfoques e eixos de trabalho, entre os quais se configuram o trabalho docente, a profissionalização, a prática pedagógica, a formação inicial e continuada, a identidade e, mais recentemente, a questão de gênero, memória e cultura.

Para André (1997), a preocupação destacada nas produções técnico-científicas pode ser notada nas seguintes temáticas ou problemáticas advindas do estudo e da investigação que se liga a:

necessidade de articulação teoria-prática; valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de auto-formação; valorização dos saberes/práticas docentes; reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente; valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo; valorização da história e da vida pessoal e profissional do professor e introdução de temáticas emergentes na formação docente. (ANDRÉ, 1997, p.70-72)

O dimensionamento demonstrado garante a legitimidade da investigação e da área em questão; a partir de seus desdobramentos conclui-se que este campo está sujeito a novas investidas, aliadas ao processo de reflexão e pesquisa, no que tange ao entendimento da temática e sua repercussão na constituição do processo educativo, na forma das implicações, das origens e do trabalho efetivo realizado.

Busca-se não só a compreensão, mas a própria epistemologia que move a formação docente e as implicações advindas desta racionalidade e que, sem dúvida alguma, implicam nas práticas realizadas no cotidiano, quer da formação, da profissionalidade, dos saberes, da produção do conhecimento e das políticas que sustentam e dão respaldo a sua constituição identitária.

Este se situar aponta para um novo desenho de formação, que supera a visão da técnica pela técnica e da neutralidade da ação do professor. Por esta razão, há a resignificação da formação ancorada nos estudos de Schön (1992), a partir da necessidade da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, o que demonstra que práticas docentes são situadas e intencionais.

A partir da idéia desenvolvida do professor pesquisador reflexivo, Zeichner (1992), ressalta que sua ação tem como objetivo a prática social mais ampla, pois ultrapassa a sala de aula, sendo esta vinculada ao comprometimento assumido com a reconstrução social.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (apud ANDRÉ, 2000) os estudos sobre a temática da formação podem ser contemplados em tendências que, por sua vez, trazem a questão da pesquisa do professor inserida no âmbito social. Nela se buscam referenciais teóricos para sua aplicação e concretização em espaços coletivos, por meio da ação colaborativa. Por esta razão, afirmam que existe a necessidade premente da crítica à pesquisa do professor em bases epistemológicas, metodológicas e sociopolíticas, que irão oportunizar a transformação da cultura da Universidade.

Comparando-se os dados das pesquisas sobre formação de professores realizadas no Brasil com os aspectos salientados pelas autoras norte-americanas verifica-se que há muitas aproximações, seja no interesse pela temática, que cresceu consideravelmente nos últimos anos, seja nos referenciais de apoio, que enfatizam o professor reflexivo/pesquisador e o trabalho coletivo, seja ainda na metodologia da pesquisa-ação que vem sendo privilegiada. (ANDRÉ, 2000, p.95).

Isto indica que, entre as temáticas merecedoras de destaque situa-se a do professor pesquisador reflexivo (ZEICHNER, 1992), que investiga sua própria ação educativa, no sentido de buscar a melhoria da mesma (STENHOUSE, 1992). Nela se faz presente uma nova racionalidade que, pautada na ciência educacional crítica, aponta para a visão de uma ação auto-reflexiva e emancipatória do trabalho docente (CARR e KEMMIS, 1988), com vistas à transformação social. “A ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social” (SEVERINO, 2004, p.21).

Assim é que os estudos contemplam a reflexividade do professor (SCHÖN, 1992), enquanto sujeito histórico e social (FREIRE, 1998), que consciente de seu papel se posiciona frente à problemática advinda de seu contexto e busca com seus pares, novas possibilidades de ações emancipatórias (CARR E KEMMIS, 1988) que darão significado às teorias práticas construídas e oportunizadas no contexto no qual está inserido.

Neste sentido, a prática da investigação-ação se afirma como um instrumento emancipador da prática educativa e social, à medida que os professores auto-refletem sobre as condições em que estas práticas são constituídas e legitimadas. Carr e Kemmis dizem que:

Na investigação-ação emancipatória, o próprio grupo dos praticantes assume a responsabilidade de emancipar-se dos ditos da irracionalidade, da injustiça, da alienação e da falta de auto-realização. Explora coisas tais como os hábitos, os usos consuetudinários, os precedentes, as tradições, as estruturas de controle e as rotinas burocráticas, a fim de identificar aqueles aspectos da educação e da escolaridade que são contraditórios e irracionais. O grupo admite suas responsabilidades na manutenção e na transformação das práticas e dos entendimentos que caracterizam a situação comum e que vão permitir mudá-la. (CARR E KEMMIS, 1988, p.215)  
[Tradução nossa]

Neste trabalho é apresentado o conceito da investigação-ação fundamentada nos trabalhos de Carr e Kemmis (1988) que apontam não para uma prática procedimental, subjetiva e dualista, mas pensada, discutida, dialogada em conjunto, a partir do confronto direto entre o estatuído na realidade e as possibilidades de mudança desta mesma realidade.

Para Martini (1995), isto acontece porque:

A racionalidade é buscada num processo discursivo, destrancendentalizado, mas orientado pelo *a priori* da comunidade ideal de comunicação, garantido por um 'mundo da vida', horizonte desde sempre prático da ação comunicativa, possibilitador da validação das pretensões, mantendo-se a distinção entre subjetividade, intersubjetividade e objetividade. (MARTINI, 1995, p.21)

São revisitados também, os estudos de Elliot (1990), os quais delineiam o ciclo de investigação-ação no contexto de práticas educativas desenvolvidas pelo professor e sua postura frente aos enfrentamentos demarcados no seu ato educativo. Contreras (1994), que a partir da apresentação de diferentes teorias de investigação-ação, tece suas marcas identitárias, enquanto prática educativa, ao mesmo tempo em que, descreve limites e possibilidades resultantes de sua aplicação na realidade. Freire (1998), que discute sobre a ação engajada do professor, enquanto sujeito de sua ação e que esta ação é mediada pelo ensino com pesquisa, pois um não exclui o outro; ambos fazem parte de um mesmo processo educativo interacional.

Os temas discutidos por André (2000, 2004) sobre a inserção da pesquisa na formação docente, bem como da forma como esta se desenvolve e se corporifica como prática educativa, são contemplados neste trabalho, ampliando a temática em discussão.

Com base nestes pressupostos, a proposta desta pesquisa "Concepções de Investigação-Ação na Formação Inicial de Professores", partiu das minhas experiências vividas, enquanto docente de um Curso Superior de Formação de Professores, no Município de Curitiba (PR).

A escolha do Curso de Formação de Professores, cenário desta pesquisa, deveu-se ao seu eixo adotado para a formação docente - a investigação-ação -, a qual está delineada na sua proposta curricular que perpassa os Estágios Supervisionados e os diferentes programas de aprendizagem desenvolvidos no decorrer da formação inicial, com a finalidade de propiciar a comunicação entre ensino e pesquisa.

Desta forma, a investigação-ação é evidenciada na matriz curricular pela denominação "Pesquisa da Prática Pedagógica", a partir do primeiro e segundo anos e culmina com a Organização e Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso no último ano, visto que a proposta deste Curso é a formação de professores pesquisadores de suas próprias práticas.

Cabe esclarecer que o Curso de Formação de Professores é constituído de seis períodos cuja integralização da matriz curricular é de no mínimo 3 (três) e no máximo de 5 (cinco) anos. Os programas de aprendizagem que compõem a matriz estão desenhados em 3(três) grandes fundamentos temáticos: 1-Políticos, Filosóficos, Éticos, Científicos e Religiosos; 2- Metodológicos e 3- Pesquisa da Prática Pedagógica.

O seu Projeto Político Pedagógico apresenta como ponto de partida a educação gestora da atividade humana e a investigação-ação no processo formativo iniciado por intermédio da reflexão crítica e transformadora. Sua finalidade são as atuações críticas e interdisciplinares do professor, na medida em que compreende o papel da escola, do ensino, da aprendizagem, da avaliação e do currículo.

A lógica a ser seguida no currículo é a de oportunizar não somente a teorização, a ser contemplada nos programas de aprendizagem ofertados, mas também, as integrações teórico-práticas, em que a condição é realizar idas e vindas ao processo estudado. Esta relação acontece a partir do eixo Pesquisa da Prática Pedagógica, que segue uma graduação de prática de pesquisa a ser iniciada com o mapeamento da realidade e vai até a investigação-ação propriamente dita, o que sugere uma tentativa de estreitamento entre o lócus da formação e o da prática docente.

A concepção pedagógica apresentada no Curso de Formação de Professores é a de que teoria e prática são elementos indissociáveis. Assim sua proposta compreende: aplicação da formação universitária à prática profissional; descoberta de novos referenciais; ênfase na investigação-ação e no planejamento interdisciplinar.

O perfil do egresso é desenhado contendo as seguintes competências: apresentar compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativas; compreender o processo de construção do conhecimento; articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; apresentar desenvolvimento de uma ética profissional; identificar no seu contexto problemas sócio-culturais e educacionais propondo ações criativas que culminem num diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Ressalte-se, ainda, que o Curso de Formação de Professores em evidência não será tomado como objeto de investigação e estudo. Não é nossa pretensão avaliar a formação realizada, mas sim, como vem sendo concebida a investigação-ação na formação inicial de professores, uma vez que a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é apresentada como o coroamento da investigação-ação.

Enquanto professora deste Curso, a inquietação inicialmente por ele provocada foi verificada entre a proposta construída e sua efetivação no campo-escola, apesar de a investigação-ação constituir o eixo da formação docente. Isto se reflete na observação de que a Pesquisa da Prática Pedagógica desenvolvida tem sua finalização nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Estes eram considerados por mais uma disciplina a ser cumprida e não, como um tempo provocador, reflexivo e inovador da própria formação, o que possibilitaria novas demandas e posicionamentos frente ao processo e ao ato educativo concretizado no espaço escolar.

Este conflito inicial por mim assumido agora na condição de pesquisadora possibilitou-me olhar o processo de pesquisa proposto no Curso de Formação de Professores e mais detalhadamente sobre o de investigação-ação evidenciado como centro nervoso da proposta de formação docente. Esta percepção mais minuciosa ajudou-me a constatar a existência de múltiplos entendimentos sobre a investigação-ação, presentes nas falas e nos fazeres dos profissionais professores, quer orientadores do Trabalho de Conclusão de Curso, quer dos professores estudantes, na concretização do seu trabalho educativo.

Nesta direção, o objetivo da pesquisa foi o de identificar concepções de investigação-ação presentes no contexto de formação inicial de professores do primeiro ciclo da escola fundamental, isto é, de professores de 1<sup>a.</sup> a 4<sup>a.</sup> séries do Ensino Fundamental, a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Concepções são aqui entendidas como um conjunto de idéias, conceitos que oportunizam a investigação-ação e podem ser considerados nas seguintes dimensões: institucional (política e filosofia da instituição); procedimental (organização e estruturação do currículo voltado à formação) e prática (ação propriamente dita); e que são apreendidos tanto no contexto da formação como da prática efetivada pelo professor.



Assim, o que se tem em mente é a investigação-ação na forma como se concretiza e é identificada pelos agentes diretos ou indiretos, ou seja, professores estudantes e professores orientadores. Isto porque, Geraldi et al (1998) nos dizem que:

na pesquisa-ação, os professores e as professoras pesquisam sobre sua prática (estratégias de ensino, organização e gestão de aula, entre outros), as condições sociais de seu trabalho, o contexto sócio-econômico e cultural no qual estão inseridos, buscando uma perspectiva multicultural. (GERALDI et al, 1998, p.256)

Esta visão confere ao professor autonomia na produção do conhecimento prático, que emancipa os sujeitos e promove transformações sociais. Diferente, portanto, da visão de que na investigação-ação o que se pretende conhecer é como os professores tecem leituras sobre a sua prática educativa e como estas ganham outros olhares, mediante aplicação de metodologias e técnicas pensadas e projetadas por pesquisadores.

Este posicionamento por mim assumido, enquanto pesquisadora possibilita tomar a “Investigação-Ação” como um tema abrangente, polêmico e de grande relevância no contexto de formação de professores. Nele são expressos mais do que a simples aplicação de práticas ou técnicas metodológicas. Ele revela a própria concepção do professor pesquisador, frente ao conhecimento, à escola, ao homem e à sociedade da qual ele é parte.

Na investigação-ação o professor é participante ativo do processo de transformação, à medida que busca entre seus pares alternativas de resolução de problemas enfrentados no cotidiano. A tomada de consciência desta ação é o ponto inicial em direção a sua emancipação, enquanto sujeito histórico e social que pensa, vive e reflete sobre as contradições presentes no seu ato educativo.

Neste sentido, adotei como objetivos secundários da pesquisa, mas não menos importantes, àqueles que me ajudassem nesta trajetória. São eles:

- estabelecer distinções entre os paradigmas epistemológicos que norteiam a formação docente, no sentido de compreender como estes se evidenciam e contribuem efetivamente nas práticas do cotidiano docente;
- descrever as teorias de investigação-ação que se materializam no fazer docente;
- analisar o processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como um instrumento de investigação-ação e situá-lo no interior da investigação técnica, prática ou crítica.

- apresentar considerações sobre possibilidades e lacunas da investigação-ação no contexto da formação e prática docentes.

Diante disto, a investigação aqui desenvolvida enfoca a seguinte questão: “quais concepções de investigação-ação podem ser identificadas a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso”?

A pesquisa se justifica, assim, na identificação de concepções sobre investigação-ação dos professores formadores que orientaram trabalhos de conclusão de curso e da percepção dos professores estudantes que se propuseram a desenvolver ações educativas expressas naqueles trabalhos, denominados de investigação-ação.

Afinal, a intervenção eficaz do professor pesquisador pressupõe que, diante de um problema levantado no seu contexto de atuação, haja um olhar não apenas interno ou externo da situação, mas um provocar que permita reflexão, diálogo, cooperação, ação e desejo de mudança, diante da realidade vivenciada. É o campo da dialética presente como manifestação consciente nas atitudes assumidas e re-significadas por meio da práxis educativa.

O processo de desenvolvimento de investigação-ação da prática realizada pelo professor pesquisador é caracterizado por incertezas, na forma como se apresenta e dialoga com a realidade encontrada. Isso porque, “a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são os eixos que orientam a formação do professor”. (PAIVA, 2003, p.58)

Se assim for, outras questões se apresentam para tentar entender o fenômeno pesquisado: como a investigação-ação é oportunizada no contexto inicial de formação docente? E ainda, será que está presente no lócus da formação profissional e no espaço de atuação do professor pesquisador?

No processo inicial de formação docente, em termos teóricos, e, no âmbito de atuação, campo prático, o professor estudante procura entender que seu trabalho é implicado e implicador de uma leitura contextual e significativa dos espaços circundantes à sua ação educativa. Ele procura a melhoria e a mudança qualitativa de sua prática, o que de forma alguma a reduz a simples tomada de decisão, uma vez que a mesma é revestida de complexidade, pluralidade e intencionalidade.

Este entendimento demanda posicionamento e atuação do professor pesquisador que seja coerente com concepções e valores assumidos como próprios e válidos no contexto de sua ação. “A escola, dessa forma, deixa de ser o lugar da mera reprodução (repetição, cópia) de conhecimentos, para se tornar o lugar da problematização e da apropriação crítica dos mesmos”. (BOUFLEUER, 1995, p.29).

A superação da concepção de escola como instrumento de reprodução pressupõe a visão do professor que reflete e busca a emancipação de sua ação frente aos desafios que enfrenta no cotidiano de sua prática educativa.

Neste caminho, a pesquisa desenvolvida adota como campo teórico-metodológico os referenciais de investigação-ação (ELLIOT, CARR e KEMMIS) para interpretar o fenômeno investigado, segundo uma abordagem qualitativa.

Na construção desta lógica, a pesquisa compreendeu as seguintes fases:

- estudo preliminar e levantamento bibliográfico (revisão de literatura, seleção de fontes documentais e estudo das propostas de investigação-ação e da legislação voltada à formação de professores);
- diagnóstico e investigação (seleção dos TCCs, que contemplaram a investigação da prática e interpretação; leitura dos trabalhos de conclusão de curso e entendimento da lógica de construção);
- entrevistas semi-estruturadas (com os professores orientadores sobre a forma e constituição do processo de construção do TCC e com os professores estudantes sobre o processo de elaboração dos TCCs);
- transcrição das entrevistas; análise dos dados a partir dos referenciais estudados;
- considerações finais (delineamento de concepções de investigação-ação no contexto da formação inicial de professores: possibilidades e lacunas).

Neste sentido, pode-se assumir a visão da ciência educativa crítica (CARR e KEMMIS) que longe do distanciamento da realidade, dos sujeitos e dos objetos procura manter um diálogo aberto e provocador de novas reflexões e saberes sobre o contexto observado, uma vez que:

o saber é um resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses. Chama a estes 'interesses constitutivos dos saberes' porque guiam e dão forma a maneira como se constitui o saber em relação com as atividades humanas. (CARR E KEMMIS, 1988, p.147) [Tradução nossa]

A postura está centrada na idéia da ação comunicativa que revela a necessidade da interação entre sujeitos, expressões e linguagens e que, podem, portanto, ser assumidas, “quando o intérprete se torna participante da ação comunicativa que será também avaliada pela pessoa estudada. Para os participantes da ação comunicativa, o significado de uma situação só é atingido quando se alcança um acordo sobre os fatos em questão”. (IRMAN, 1994, p.57)

Esta foi a perspectiva buscada na construção desta pesquisa cuja concretização compreende 4 (quatro) capítulos.

O primeiro apresenta o contexto da formação de professores, ao apresentar a visão paradigmática da racionalidade técnica e prática, suas aplicações diretas no trabalho docente, seus conceitos e suas limitações.

O segundo capítulo situa a investigação-ação e suas bases teóricas e a forma como esta é assumida no contexto educativo, base técnica, prática ou crítica/emancipatória da ação docente.

O terceiro capítulo tece a trajetória dos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, visando a identificar e interpretar concepções presentes sobre investigação-ação nos TCCs, na formação inicial aqui investigados.

No quarto capítulo são apresentadas análises e discussões a partir dos dados coletados de 6 (seis) TCCs realizados pelas professoras estudantes, de suas entrevistas e com as das professoras orientadoras para identificar como tais sujeitos discutem e compreendem a investigação-ação na formação inicial.

Por fim, são tecidas considerações sobre possibilidades de encaminhamentos com o propósito de dar possíveis contribuições ao campo de formação de professores, no que diz respeito à investigação-ação e sua efetivação na formação e ação pedagógicas.

O caminho foi construído e com ele, as expectativas de alguém que busca, investiga e quer se tornar participante ativo e presente do processo denominado “formação de professores”.

## 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO

“É preciso não esquecer nunca o preceito básico de que somente numa sociedade verdadeiramente democrática será possível o florescimento de uma escola democrática e popular, que satisfaça a todas as legítimas aspirações do povo e de seus professores e educadores”. (Paschoal Lemme)

Ao tomar como objeto de investigação a formação docente e concepções de investigação-ação, tanto no âmbito do lócus da formação, como da prática educativa, faz-se necessário estabelecer divisas entre os paradigmas que norteiam o processo de formação profissional. São neles que se vêem corporificados saberes, dizeres e fazeres que dão substancialidade à ação educativa, na medida em que expressam intencionalidades dos indivíduos e dos grupos nas relações mantidas e que se tornam palco de atuação de um paradigma.

Diante disto, as relações mantidas possibilitam ao professor “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar” (FREIRE, 1998, p.41). Ele se torna responsável e consciente no enfrentamento de desafios que surgem no seu trabalho educativo e nas escolhas e decisões que assume nesta zona de conflito. Isso porque as relações são situadas historicamente e, por isso mesmo, desvelam contradições e conflitos que as sustentam num espaço de diversidade social e política.

Neste sentido, a diversidade vivida pelo professor engloba diferentes discursos, construídos e legitimados no decorrer de um tempo que não se limita ao passado, nem se esvai no presente, mas se consolida na constituição de um futuro. Isso ocorre, a partir de projeções que são emitidas no seio das políticas educacionais, que, nesse caso em particular, estão direcionadas à formação docente, no tocante à profissionalidade e à identidade a serem constituídas.

Estas políticas educacionais para a formação introduzem na sociedade padrões a serem utilizados na construção e ou adoção de um perfil/modelo de um professor idealizado (indiferente à realidade complexa e real). Elas mesmas podem distanciar este profissional do seu contexto de atuação, quando a formação se vê transformada em um processo mecânico, neutro e esvaziado de si mesmo. É o ato de desumanizar o humanizado. Sobre esta problemática, Severino afirma que:

Na verdade, trata-se de um desafio que se coloca ante o próprio significado da educação, não é apenas um processo institucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. (SEVERINO, 2003, p.16)

Este processo não é ingênuo e encontra seu lugar no seio das instituições formadoras, com espaço e finalidade própria na consecução de diretrizes traçadas para este profissional no exercício de sua profissão. Estas diretrizes deixam sem dúvida, marcas que serão percebidas na prática efetiva do profissional professor na forma como lida com a realidade da incerteza e do imprevisto. Para Nóvoa:

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade em um universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1998, p.26).

Por esta razão, não se pode descartar da formação a profissionalidade docente, a qual é caracterizada por um conjunto de competências, habilidades e valores instituídos pela sociedade; é, por este motivo, que a mesma adquire uma epistemologia própria, em virtude da complexidade verificada no ato educativo que a envolve e na constituição identitária do profissional professor.

Para Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.34)

Esta identidade é construída num contexto marcado por contradições e ideologias, que ora demarcam o distanciamento existente entre formação, prática educativa e realidade, ora age contrariamente. Isso porque, a identidade do professor não se restringe apenas às questões relacionadas à aquisição de competências e habilidades, mas também, ao modo de pensar e agir no mundo e sobre o mundo, à medida que concepções que subjazem seu trabalho são tecidas, contempladas na prática em constante relação.

Nesta mesma linha de pensamento, Fiorentini afirma que: “O futuro professor qualifica-se para estabelecer com autonomia o diálogo cultural, (...) entre esses diferentes mundos, pois é por meio dele que produz seu trabalho docente e constrói sua identidade profissional”. (FIORENTINI, 2004, p.256).

Assim, faz-se mister recolocar premissas que norteiem modelos de formação de professores, calcados na racionalidade técnica e na racionalidade prática em evidência. O intuito é perceber suas implicações na trajetória de formação assumida e realizada no âmbito educacional, à medida que apontam as possibilidades e lacunas deste processo na formação e na prática docente verificados no dia-a-dia da ação educativa.

## 1.1 – A RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O paradigma da racionalidade técnica assume no cenário da formação docente característica instrumental e objetiva do processo educacional. Tem-se em mente resultados que serão produzidos e mensurados, no decorrer da ação educativa e que, na maioria das vezes, não representam a realidade, por não ser considerado o contexto histórico-social em que se situa o trabalho do professor. Nota-se a supremacia da técnica sobre a prática sendo esta última colocada como um mero status de campo de aplicação de novos modelos criados e, sendo de alcance universal.

Neste sentido, Paiva (2003) aponta que:

Na epistemologia da racionalidade técnica a formação é concebida como um modelo de transmissão do conhecimento científico (...) A prática profissional é uma atividade de resolução de problemas concretos orientada por critérios que levarão o professor a escolher os melhores meios para atingir os fins. (PAIVA, 2003, p.59)

Nesta direção, a realidade fica reduzida à uniformização de técnicas pensadas e projetadas fora do contexto de atuação e que são repassadas, como respostas, para os déficits educacionais constatados por especialistas, observadores externos ao ambiente escolar, não correspondendo muitas delas às necessidades dos professores, em relação aos seus problemas, dilemas, desafios, desencontros e encontros. Eis a mecanização do processo, que conforme Fiorentini (2004):

No modelo da racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas da prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação. (FIORENTINI, 2004, p.97)

A racionalidade técnica inibe a ação da criatividade dos sujeitos e implica na rotinização de planos, projetos e currículos a serem cumpridos em prazos determinados, visando à qualidade, à eficácia e à eficiência do processo educativo. Por esta razão, assume característica de homogeneidade e não da diversidade exigida na ação educativa. A padronização de ações é o meio para atingir os fins e estes são tomados como absolutos, universais e ímpares.

Isto indica que a racionalidade técnica reduz a prática educativa e seus dilemas a um grande laboratório de pesquisas experimentais. Pesquisas estas cujas respostas encontradas têm como objetivos, a solução de problemas educacionais, a partir de dados encontrados em situações específicas. Seus resultados fazem surgir novas técnicas, métodos e programas de desenvolvimento nacionais, inclusive os que são voltados à formação de professores. Estes programas, em sua grande maioria, invocam metodologias de ensino a serem implantadas como se fossem fórmulas mágicas para a erradicação do mal-estar educacional.

A formação de professores baseada na racionalidade técnica permite oportunizar programas de treinamento que instrumentalizam a prática educativa. Esta se torna previsível quanto às propostas pedagógicas e metodológicas a serem aplicadas em situações já delineadas por especialistas. Assim é que, diante de um problema, o professor pode lançar mão de estratégias definidas e estruturadas a serem testadas na situação evidenciada.



Na visão de Pimenta e Lima (2004) sobre a racionalidade técnica, a formação do professor fica restrita à reprodução de modelos e afirmam que:

A formação do professor por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.36)

Nesta linha de percepção da formação de professores há o esfacelamento da ação do professor ao inibir a sua inserção profissional crítica e humana, enquanto sujeito da práxis. Sua ação é reprodutora e passiva, diante de fatos do cotidiano, visto que, na racionalidade técnica “o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola”. (MARTINS, 2004, p.45).

Esta idéia é compartilhada por Schnetzler (2000), ao dizer que:

Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos licenciaturas, vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão (...). (SCHNETZLER, 2000, p.22).

Nesta direção, os professores não são percebidos como protagonistas de sua ação, mas como coadjuvantes no seu próprio espaço, à medida que atuam como operários-padrões de um achado pedagógico realizado por especialistas externos ao seu mundo, seu convívio e seu trabalho docente.

Peréz Gómez (1992), ao tecer análises sobre a racionalidade técnica busca compreender como esta se apresenta na prática educativa. Percebe, destarte que a mesma está também submetida ao procedimento e à operacionalização de técnicas: à objetividade da ação; à relação imediata da realidade - como se fosse pronta e acabada -; à tipificação de modelos que delimitam relações entre sujeito e objeto e sujeito-sujeito.

Ele afirma ainda que:

De qualquer modo, os limites e as lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, instabilidade, singularidade e conflito de valores. (PERÉZ GÓMEZ, 1992, p.99)

A racionalidade técnica pressupõe o definido, o certo e o acabado e isto afasta do processo a possibilidade de erro, insucesso e diferença. Nesta dimensão, são estabelecidas regras a serem seguidas, com a finalidade de sucesso nas ações educativas encontradas para os problemas educacionais, isto pressupõe a não aceitação da diversidade em que a realidade educacional está mergulhada.

Na racionalidade técnica, a meta é atingir objetivos pré-fixados nos planos curriculares e que de certa forma limitam a capacidade criadora dos sujeitos. A palavra de ordem é “cumpra-se” e a relevância está na aquisição de habilidades e destrezas técnicas para lidar com o problema levantado; assim, “o conhecimento profissional é um conhecimento aplicado. Os conhecimentos básicos fornecem os princípios gerais de mais alto nível”. (PAIVA, 2003, p.59)

No modelo de racionalidade técnica o que se evidencia é o conhecimento em duas instâncias: geral, e específico à formação profissional. A relevância está baseada no conhecimento para o fazer e o fazer na aplicação de meios disponibilizados ao professor em situações problemas. Isso reduz o professor ao operador do conceito de um outro, alheio à sua realidade educativa.

Parte-se do entendimento de que, ao contrário da racionalidade técnica, o ato pedagógico não é linearizado e como tal, não pode ser reduzido, determinado, neutro e nem mesmo imparcial. Envolve, antes um conjunto de fatores que tanto podem inibir como provocar mudança e reflexão nas condições sociais do trabalho do professor.

A ousadia está em dialogar com a complexidade que envolve situações problemas que são na realidade enfrentadas, na tentativa de criar novos espaços de luta e resistência que se assumem como legítimos na tarefa da reconstrução social. Neste sentido, Freire ressalta que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem. (FREIRE, 1998, p.45).

Esta inquietação provoca o desejo de se repensar as bases da racionalidade técnica, a fim de encontrar novas possibilidades que dêem conta do processo educativo desenvolvido pelo professor. Procura-se redefinir uma ação pautada na realidade circundante e junto com ela, mediar uma gama de contradições que a tornam significativa e múltipla para os sujeitos nela inseridos.

Bouffleur (1995), ao falar da racionalidade técnica e sua influência no contexto das práticas educativas sinaliza que:

O empiricismo e o positivismo, (...) têm contribuído significativamente para a dogmatização do conhecimento, uma vez que reduziram todas as dimensões da ação humana à ação instrumental (...), tem levado a idéia de que todo o saber para ser válido, deveria ser objetivo, neutro e desinteressado, ao modo de verdades ditadas por regras técnicas. (BOUFLEUER, 1995, p.28)

Diante disso, a racionalidade técnica não mais se afirma como um paradigma universal e absoluto que responda a tamanha complexidade educacional. Nela está colocada como base para a formação docente, a instrumentalização de caráter técnico-profissional. Tem como objetivo viabilizar conteúdos de formação e trabalho de ordem experimental, metódica, invariável, isolada e objetiva, que se sobreponham ao entendimento da própria prática educativa.

Severino (2003) mostra que uma das saídas seria a qualificação no investimento da formação e na atuação profissional do educador e ainda faz um alerta dizendo que:

O investimento na formação e na atuação profissional do educador, não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética". (SEVERINO, 2003, p.24)

A concepção assumida então, não está restrita somente à mudança de um modelo paradigmático para outro, mas a conscientização de que o ato de mudança envolve assumir trajetórias, que de fato re-signifiquem a ação docente, fundamentada na ética e no compromisso político social, cuja finalidade é a transformação da sua realidade.

Esta possibilidade de inserção provoca no professor um ato de contestação da sua própria ação referendada no modelo técnico e, que sem dúvida, não responde aos problemas experimentados na realidade. Percebe, antes, que sua intervenção é situada e se situada é capaz de provocar novos olhares sobre a forma como ele se encontra no mundo. Isso porque “uma das bonitezas de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (FREIRE, 1998, p.28)

Este se situar aponta para uma nova ótica não somente da formação docente, mas do próprio trabalho que, enquanto professor, ele constrói, desenvolve, experimenta e acredita, e que se reflete em e na ação de sua prática docente, à medida que descobre e viabiliza um novo conhecimento, a partir de teorias práticas que darão substância, forma, fundamentação e confiança ao seu ato educativo. É neste caminhar que começa a reescrita de sua história.

A posição de Contreras (2003) sobre este assunto aponta para necessidade de resgate da base reflexiva na formação profissional e ressalta que o objetivo é entender a forma de abordagem das situações problemáticas advindas da prática, com o intuito de recuperar “aquelas competências que na racionalidade técnica ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico ou técnico ou excluídas de sua análise e consideração”. (CONTRERAS apud PAIVA, 2003, p.30)

Surge, assim, o desafio de apresentar um novo paradigma de formação docente, o qual não despreza o conhecimento sistematizado, mas o considera no conjunto de ações que ajudarão o professor a refletir sobre sua prática e sobre a forma como pode resolver problemas oriundos do contexto social. Esta compreensão abrange sua ação que resultará na intervenção e na possível transformação.

## 1.2- A NOVA RACIONALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A superação da visão fragmentada e independente do conhecimento e da prática educativa interposta pela racionalidade técnica no contexto da formação é encontrada nos estudos de Schön (1992) e Zeichner (1992), a partir das idéias do professor pesquisador reflexivo e que são evidenciadas sobre a perspectiva de uma nova racionalidade.

Neste novo modelo de racionalidade, o professor pesquisador reflexivo é aquele que intervém no seu contexto, a fim de criar novas possibilidades de ação e reflexão que resultem em uma nova ação a ser vivida, modificada, experimentada e, até mesmo, re-elaborada segundo necessidades encontradas na realidade social.

Neste sentido, a práxis vai se constituindo historicamente nas ações do professor que pensa, observa, age, interage e tece suas análises sobre situações problemas que são originadas e confrontadas em sua prática educativa, e que sofrem conseqüências diretas e indiretas no seu trabalho docente.

Neste entendimento as contribuições de Schön (1992) se evidenciam, sob a perspectiva de uma nova epistemologia da prática educativa calcada na reflexão e que tem por pilares: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, enquanto constitutivas do trabalho docente.

A reflexão apresenta uma nova ótica na formação do professor, ao considerá-lo como construtor de conhecimentos práticos, que a partir do ato reflexivo re-significa sua ação. Pérez Gómez (1992), elucida os componentes desta prática reflexiva explicando que:

O conhecimento na ação (...) é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer (...) freqüentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Schön chama este componente do pensamento prático, reflexão na ação. (...) A reflexão sobre ação e sobre a reflexão na ação pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. (PÉREZ GÓMEZ apud NÖVOA, 1992, p.104-105).

Depreende-se disto que, a reflexão na e sobre a ação evidencia o momento entre o ato pensado, concretizado e o que poderá ser re-elaborado, que requer registro do professor de suas ações. Este registro não se limita às práticas, mas são formulações e reformulações de possíveis ações como respostas às reflexões sobre o problema encontrado na realidade escolar.

Para Paiva (2003), refletir sobre a ação assume a idéia de confronto entre o “conhecimento acumulado e o conhecimento tácito com a nova situação problemática que requer a capacidade de criar novas visões para entender o problema de maneira não-prevista em seu conhecimento anterior” (PAIVA, 2003, p.52)

Nesta construção são colocados “os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade, utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.105).

A discussão levantada por Schön (1992) trata de fundamentos da epistemologia prática, que pode ser tomada por meio da composição do círculo de ação do prático reflexivo e que para Pimenta e Lima (2004) soam como “uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida que os possibilita responder com situações novas às situações de incerteza e indefinição”. (PIMENTA E LIMA, 2004, p.48)

É claro que a prática reflexiva, por não apresentar um cunho técnico, aplicacionista e imediatista, encontra resistências para sua adesão e concretização, a partir do momento em que aponta uma necessidade de pensar sobre o que se sabe, se faz e se diz.

Nesta direção, Lüdke e Cruz (2005), ressaltam que as idéias de Schön são opostas às da racionalidade técnica e afirmam que: “Schön defende um tipo de epistemologia da prática, em que o sujeito posiciona-se em uma atitude de análise, produção, criação a respeito da sua ação ao enfrentar situações desafiadoras”. (LÜDKE E CRUZ, 2005, p.86).

Esta epistemologia prática sinaliza que não se pode pensar em formação de professor limitada ao hiato verificado entre formação e realidade social. Antes, pensar na formação é refletir sobre a realidade social em que o trabalho docente se efetivará. Nesse sentido Pérez Gómez (1992), nos aponta que:

a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (PERÉZ GÓMEZ, 1992, p.103).

Este redirecionar da formação docente considera os conhecimentos prévios dos professores na construção de sua prática educativa e que, por isto mesmo, não depende de técnicas instrumentais, uma vez que a prática reflexiva é entendida como um desafio ao próprio trabalho docente.

Segundo Pimenta e Lima (2004) isto ocorre na valorização da prática profissional “como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. (PIMENTA E LIMA, 2004, p.48)

É por esta razão, que Schön (1992) defende a necessidade de uma reorientação curricular nos cursos de formação de professores, visto que, o currículo como se apresenta atualmente, só prevê a diretividade linear e a funcionalidade do processo, verificados nos conteúdos compartimentados trabalhados e que mais servem para afirmar a dicotomia existente entre teoria e prática, do que para embasar a ação reflexiva consciente e política do professor.

Na visão de Santos (1995), a reorientação curricular capacita para o desenvolvimento de um profissional reflexivo, que não se limita a seguir os conteúdos técnico-metodológicos, mas é “capaz de pensar sobre suas ações, durante e após realizá-las. Este tipo de profissional, segundo Schön, seria aquele que reflete na ação, assim como também repensa a reflexão realizada durante a ação”. (SANTOS, 1995, p.20-21)

Na proposta de Schön (1992), a sala de aula seria o local para o exercício efetivo da reflexão por parte do professor. Esta posição defendida por ele, foi, e continua sendo, alvo de novas discussões e, que sem dúvida ampliam o estudo sobre a racionalidade prática e a formação docente.

Uma das discussões afirma que o ato reflexivo revela contradições presentes no contexto educacional e social que as tornam mais evidentes. Identifica-se, assim, que o envolvimento do profissional professor pesquisador reflexivo seja solicitado, ao se requerer dele, uma postura política, crítica e ao mesmo tempo dialógica, à medida que trava embates entre o conteúdo formatado no currículo e a realidade que se expressa em múltiplas linguagens a serem traduzidas, lidas ou re-significadas historicamente (ZEICHNER, 1992; 2005).

Observa-se, então, que a proposta de Schön apresenta um limitador ao considerar somente o contexto de sala de aula como lócus específico de reflexão e prática do professor reflexivo, ponto que foi retomado por Zeichner na apresentação de seu pensamento.

Zeichner (1992) inicia a discussão sobre o professor pesquisador reflexivo recolocando-a num campo mais amplo de inserção de ação e de prática educativas do profissional professor. Isso porque não limita o professor ao espaço de sala de aula, mas

parte dele para tecer leituras e redes de possibilidades presentes na sociedade. Estas, no primeiro momento, surgem em forma de incertezas que desestabilizam o trabalho docente, mas que se tornam essenciais para a legitimação da ação refletida.

Para que o professor pesquisador reflexivo entenda a si mesmo e aos outros é preciso ter em mente que concepções, ideologias, visões e culturas são norteadoras de uma compreensão histórica de sociedade, quer seja esta próxima ou distante.

A idéia defendida por Zeichner (1992) é permitir ao professor pesquisador reflexivo debruçar-se para ação, pois esta não está apenas motivada no pensar sobre soluções educacionais acabadas e que não respondam às inquietações encontradas. A ação refletida é, antes, pensada em termos políticos, sociais e históricos que caminham no sentido de provocar mudança nos rumos da sociedade.

A partir disto, a formação do professor é percebida por Zeichner, no âmbito da prática reflexiva, como requerendo postura, reciprocidade e investigação. E esta investigação caminha na própria ação do professor na e sobre sua prática educativa, o que implica na autonomia legitimada e conquistada, na tentativa de lutar por uma sociedade mais justa e democrática.

Na fala de Paiva (2003) esta reflexão não consiste num processo mecânico, isso porque:

a reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores, mas é uma maneira de encarar e responder aos problemas, a reflexão vai além da busca de soluções lógicas e racionais e implica intuição, emoção e paixão. (PAIVA, 2003, p.55)

A reflexão é tomada como condição imprescindível para se pensar sobre a escola, sua função social e seus condicionantes presentes na realidade que são provocadores da permanência ou mudança das próprias ideologias que a sustentam. Nesta ação reflexiva, o professor é percebido como construtor e autor de novos saberes norteadores de como se ensina a produção de conhecimentos práticos.

Por este motivo, Zeichner (1992) salienta que, na concretização da prática reflexiva, o professor precisa examinar e esboçar hipóteses que o auxiliem na resolução de problemas, atentar para o contexto em que está situado social, política e historicamente, tomar parte no desenvolvimento curricular, assumir o seu autodesenvolvimento profissional, procurar trabalhar em grupo e, sobretudo, descobrir os valores fundamentais do seu ensino.



A concepção de professor pesquisador reflexivo encontra sua base no comprometimento a ser assumido por cada profissional frente ao ato educativo, marcado por representações e linguagens significativas situadas no contexto de atuação.

Assim é que, por ser um ato de natureza dialética, ser professor pesquisador reflexivo, requer postura e criticidade frente aos desafios da educação contemporânea e que desestabilizam os fazeres pedagógicos centrados em técnicas educacionais. Neste sentido, Geraldi et al (1998), afirmam que:

a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. (GERALDI et al, 1998, p.248)

A prática reflexiva é, portanto, marcada por intencionalidades presentes em concepções e fazeres práticos dos professores, cujo objetivo pode ser contemplado nos seguintes pressupostos:

- a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
  - a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
  - cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
  - é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
  - a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sócio, política e cultural.
- (GERALDI et al, 1998, p.249)

Estes fundamentos demonstram que a formação do professor pesquisador reflexivo é contextual e como tal, pressupõe uma necessidade de posicionamento consciente frente aos desafios encontrados na prática educativa. Estes desafios tornam-se, então, alvos de investigação dos professores, uma vez que por seu intermédio, novas possibilidades são geradas e encontradas.

Neste sentido, Schnetzler (2000) ao tecer considerações sobre o pensamento de Zeichner afirma que “a reflexão não pode se limitar à questão técnica do ensino, excluindo o âmbito ético e moral do processo pedagógico, nem pode se ater à atividade individual do professor, descontextualizada das condições sociais das instituições escolares” (SCHNETZLER, 2000, p.25).

Esta recorrência aponta para a necessidade de se perceber a inserção e a prática do professor na perspectiva do ensino com pesquisa. A interação entre estes dois processos possibilita ao professor refletir mais atentamente sobre condições de ensino e aprendizagem verificados na sua realidade educativa.

A ação reflexiva permite aos professores a possibilidade de virem a desenvolver teorias práticas que se proponham à melhoria da sua ação educativa, “à medida que refletem ‘na’ e ‘sobre’ a ação, sobre o seu ensino e as condições que o produzem, colocando em outro patamar a relação entre teoria e prática” (GERALDI et al, 1998, p.256).

A interação entre teoria e prática apresenta um caráter dialógico e, pode assim ser visto como uma nova possibilidade ao trabalho docente por trazer à tona a questão do professor, enquanto pesquisador de sua ação educativa, à medida que investiga amplia sua visão sobre o processo educacional e formas de intervenção a serem mediatizadas na realidade.

Ao aliar ensino e pesquisa, compreende-se que pesquisa é construção do conhecimento e, enquanto construção, não está fechada em pacotes. Está, antes, sujeita a interferências que de fato são sinalizadoras de sua validade, utilidade e aplicabilidade no âmbito social em questão. Assim nos apresenta Freire (1998) que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1998, p.29)

Neste sentido, “a pesquisa não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.2).

A pesquisa parte do real para o desconhecido. E neste desvelar, ressurge o conhecimento, a abertura para novas possibilidades que caracterizam os modos de ser, fazer, sentir, dizer e assumir a realidade e que também são verificáveis no processo de pesquisa desenvolvido pelo professor pesquisador.

Nesta ação Geraldi et al (1998), dizem que: “Os critérios de legitimidade das pesquisas desenvolvidas, conforme Zeichner (...), estão relacionados à clareza da pesquisa apresentada, ao critério de subjetividade e ao conceito de validade dialógica”. (GERALDI et al, 1998, p.260)

Claro que, esta tendência paradigmática não está distante de críticas e limitações ao processo, principalmente, quando se atribui a ela a carga salvadora do processo de formação e prática do professor, visto que, como racionalidade precisa antes de tudo de ancoramentos sólidos, que sejam compatíveis com a realidade daqueles que o desenvolvem, quer na forma de investigação teórica e prática, quer como forma de concepção.

A este respeito, Zeichner (apud GERALDI et al,1992) alerta para a questão da legitimidade da investigação-ação realizada pelos professores, que ao contrário da pesquisa acadêmica não está restrita aos padrões tradicionais da pesquisa, cuja aceitação neste contexto é um ato histórico, assim como foi o da pesquisa qualitativa.

A idéia do professor pesquisador apresenta resistências, pois ela confere ao sujeito professor a possibilidade de construir conhecimentos, o que evidencia a presença de uma participação ativa e decisiva no contexto de sua prática educativa. Por esta razão, Geraldi et al (1998) dizem que:

Nessa proposta, o conhecimento não é considerado propriedade exclusiva de pesquisadores dos centros de pesquisa e universidade. Os professores e as professoras também têm teorias que embasam a sua prática e práticas que embasam suas teorias, e esses conhecimentos podem ser sistematizados. (GERALDI et al, 1998, p.263-264)

O problema é quando se centraliza a formação docente somente em práticas, o que pode destituir todo este processo de formação de professores de cientificidade necessária para o exercício da reflexividade, visto que, a reflexão remete ao pensamento, à sistematização, à cosmovisão, à ciência, ao conhecimento; sem estes requisitos há o esvaziamento da ação reflexiva.

Neste sentido, Kemmis ressalta que:

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. (KEMMIS apud PÉREZ GÓMES, 1992, p.103)

Nesta ação, o desafio volta-se para o processo de formação de professores, no qual se evidencia a reflexão na e sobre a ação, a fim de entender como esta vem sendo percebida, desenvolvida e conceitualizada pelas instituições formadoras que intentam em suas propostas a formação do professor pesquisador reflexivo.

A reflexão é condição necessária para a formação e pesquisa do professor, uma vez que nela se expressa o diálogo a ser mantido entre conhecimento, experiência e ação, passo essencial para uma prática de caráter emancipatório, que na visão de Zeichner apresentada por Santos (2004) revela que:

Para a formação dos docentes como profissionais reflexivos, Zeichner,(...), enfatiza a dupla necessidade de tornar alunos-mestres consumidores críticos das pesquisas produzidas no campo educacional, bem como participantes de projetos de pesquisa (...). Entretanto, o autor também recomenda outras estratégias que podem ser empregadas na formação do professor reflexivo, tais como a análise do próprio trabalho realizado em sala de aula pelos alunos-mestres e o estudo de casos, dentre outros. Dessa forma, fica claro que a pesquisa, neste caso, é apenas um dos valiosos elementos utilizados na formação do professor reflexivo. (SANTOS, 2004, p.18)

A reflexão que se busca não é um ato puramente subjetivo, é, antes social, colaborativo e compartilhado, pois se corporifica nas ações praticadas, vividas e às vezes silenciadas. Envolve o pensar dialético, enquanto síntese possível entre os campos teórico e prático em que se insere o professor pesquisador. Tem por esta razão, natureza crítica, à medida que a realidade é percebida em seus diferentes momentos, ou sejam: históricos, políticos, sociais, culturais e ideológicos.

Nesta linha de pensamento, a reflexão torna-se ação em movimento, o que provoca no professor pesquisador o desejo de descobrir e descobrir-se, enquanto relação e enquanto história. Esta posição demanda uma postura emancipada dos sujeitos envolvidos no processo de investigação.

A visão da realidade é um elemento motivador e, ao mesmo tempo, desestabilizador, que implica em um processo de investigação-ação correspondente aos anseios, problemas e expectativas daquele que procura respostas às suas inquietações. Com este objetivo estabelece parcerias que promovam a reflexão, ação e intervenção capazes de transformar esta mesma realidade, sob uma perspectiva problematizadora, crítica e emancipatória.

A investigação-ação então se afirma como ação legítima para re-significar práticas educativas, uma vez que nelas estão expressas maneiras como o professor pesquisador pensa, desenvolve e avalia sua ação docente; seja no sentido de intervenções que faz no cotidiano, seja no sentido de possibilidades que encontra para o problema situado no fenômeno educativo encontrado.

Assim sendo, a opção de pesquisa como ato emancipatório do professor pesquisador reflexivo é a investigação-ação; ela se apresenta como elemento mobilizador da reflexão crítica, pois ocorre numa realidade marcada por conflitos, instabilidade, incerteza e diversidade. Ainda abre espaços para o envolvimento de um grupo de participantes, que objetivam a transformação social.

Neste sentido, Paiva (2003) apresenta a idéia da reflexão crítica defendida por Kemmis, que a concebe como um processo social e coletivo que permite ao professor exercer autonomia “na expressão do seu poder de contribuir na construção de seu processo de formação e do projeto educativo da escola, considerando as relações de seu pensamento e ação em contextos históricos, reais e concretos”. (PAIVA, 2003, p.62)

Ao se recolocar a investigação-ação no centro da discussão, a finalidade é partir dos seus pressupostos, no sentido de compreender o seu movimento, a interface e as concepções que se expressam no contexto das práticas educativas e como se inter cruzam com os saberes, dizeres e fazeres dos professores na construção de sua autonomia e formação profissional.

É claro que esta finalidade não é estanque, despolitizada, pontual e nem mesmo estruturada em normas e características lineares, prontas e fechadas. Ela se constitui na ação espiralada da própria investigação-ação.

Nesta direção, Contreras (1994) ressalta que “a investigação-ação é um processo pelo qual as comunidades críticas se emancipam a si mesmas e aos setores sociais mais amplos, das opressões ideológicas”. (CONTRERAS, 1994, p.11) [Tradução nossa]

A necessidade de estabelecer as fronteiras da investigação-ação volta-se para o entendimento sobre a forma como se concretiza. Isto pressupõe a presença de um grau de amplitude quanto ao alcance, abrangência e realização, em relação às práticas educativas investigadas pela comunidade de professores pesquisadores.

As fronteiras estabelecidas podem ser desta forma, re-lidas numa perspectiva de ação que requer participação, ação conjunta e colaborativa com a finalidade de transformação social.

A investigação-ação “é uma forma de entender o ofício docente que integra a reflexão e o trabalho intelectual nas análises das experiências que se realizam” (CONTRERAS, 1994, p.11) [Tradução nossa], a partir de novas leituras e possibilidades. Ela tem seus limites, mas isto não a impede de pensar em tentativas que abram novos espaços de re-significação da atividade educativa a serem ocupados quer social, quer politicamente.

Esta é a proposta de investigação-ação assumida nesta pesquisa e é com esta visão que o próximo capítulo é estruturado, no sentido de construir o caminho da discussão desta temática.

## 2- A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR PESQUISADOR

*“O tempo cobre o chão de verde manto,  
que já coberto foi de neve fria,  
e em mim converte em choro o doce canto,  
e, afora este mudar-se a cada dia...”  
(Camões)*

O conceito de investigação-ação como alternativa à atuação e prática do professor pesquisador se estabelece a partir da idéia de que é um processo em que entendimentos, práticas e situações são compreendidos dentro de um contexto social e político, cujo objetivo é melhorar e transformar a realidade educativa.

A investigação-ação é tomada como um método de investigação que incentiva a reflexão e a auto-reflexão dos sujeitos participantes sobre a constituição de seus saberes, fazeres e posições assumidas diante de uma situação problematizada na prática educativa. (GÓMEZ et al, 1999)

Na visão de Contreras (1994), a investigação-ação é “uma forma pela qual o professorado pode reconstruir seu conhecimento profissional como parte do processo de constituição de discursos públicos unidos à prática, aos problemas e necessidades” (CONTRERAS, 1994, p.12) [Tradução nossa]

É também uma “forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva” (ROSA, 2003, p.175). E para que os professores atinjam tal objetivo necessitam refletir, discutir, dialogar, pesquisar e problematizar suas práticas e os contextos dos quais fazem parte.

Para Stenhouse (apud MOLINA, 2007), investigação-ação é “uma indagação sistemática e auto-crítica, respaldada por uma estratégia. A pesquisa, como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana”. (STENHOUSE apud MOLINA, 2007, p.29)

Na visão de Elliot (1990), a investigação-ação é tomada como um meio de melhorar a qualidade da ação do professor, à medida que busca entender os sentidos presentes ou não de suas próprias práticas. Ressalta, ainda que:

A expressão investigação-ação, (...), sugere que o objetivo da reflexão consiste em melhorar a qualidade da ação em uma determinada situação, mediante a busca de explicações e causas. Esta implicação diagnóstica facilita descobrir conexões entre a prática de sala de aula e fatores que operam nos contextos institucional, social e político. (ELLIOT, 1990, p.180) [Tradução nossa]

A investigação-ação é processo reflexivo e requer dos professores pesquisadores sensibilidade para entender o momento em que suas práticas estão situadas. Elliot afirma que:

Através da reflexão em ação os problemas são construídos e estabelecidos, a partir dos fenômenos encontrados em sala de aula. É um processo que une e integra sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação todos radicados na experiência. (ELLIOT, 1990, p.141) [Tradução nossa]

Para Carr e Kemmis (1988), a investigação-ação é concebida como uma forma de questionamento auto-reflexivo realizado pelos membros da comunidade de investigadores críticos sobre situações sociais cujo objetivo é “melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais elas têm lugar” (CARR e KEMMIS, 1988, p.174) [Tradução nossa].

Nesta perspectiva, a investigação-ação se torna um veículo de ação política e social mantido pelos membros da comunidade de investigadores críticos cujo objetivo é a transformação educacional, a partir da participação efetiva destes nas elaborações e decisões a serem empreendidas nos contextos históricos e sociais.

Sendo assim, Carr e Kemmis (1998) situam a investigação-ação e a prática do professor pesquisador no contexto da práxis, isto porque:

Na práxis, o pensamento e a ação (ou a teoria e a prática) guardam entre si uma relação dialética; devem ser entendidas como mutuamente constitutivas, em um processo de interação por meio do qual o pensamento e a ação se reconstruem permanentemente, no seio do processo histórico vivo que se manifesta em toda a situação social real. (CARR e KEMMIS, 1988, p.51) [Tradução nossa]



Parte-se da idéia de que a investigação-ação é uma atividade da práxis e nesta condição, o movimento gerado não é estático e inflexível, devido à própria dinâmica percebida no contexto complexo da prática educativa e, que no caso dos professores pesquisadores ganha um pouco mais de visibilidade no confronto estabelecido entre teoria e prática; esta é resultado direto de sua ação docente, quer nos posicionamentos assumidos, quer nos discursos construídos, quer nas ações educativas sistematizadas.

Esta acuidade é necessária ao professor pesquisador que investiga a prática educativa, visto que a práxis acontece no campo da urgência e da incerteza e nele se encontram significações que legitimam o fazer e o saber dos seus atores, os quais estão imbuídos de discursividades próprias.

É neste sentido que a investigação-ação se afirma como processo social, à medida que oportuniza ao professor investigar a realidade de forma crítica, contextualizada. Vincula-se a uma postura político, ideológica, cultural e social assumidas frente às contradições encontradas no contexto de sua ação. Estas ultrapassam a simples aplicação de técnicas e metodologias ligadas ao ensino e à aprendizagem.

Na investigação-ação, o que se pretende é a melhoria da qualidade educativa e o desenvolvimento profissional do professor, a partir de um novo olhar lançado sobre a práxis, na forma como esta se materializa nas relações, interações e ações que se apresentam em um determinado contexto.

Diante disto, “é fundamental que os envolvidos concebam a investigação-ação como um processo histórico de transformação das práticas, dos entendimentos e das situações (...) e ainda que descubra pontos em comuns e contradições entre eles” (SEGAT e GRABAUSKA, 2001, p.27)

Segundo Moreira e Alarcão (1997), a investigação-ação se constitui em uma estratégia de formação inicial de professores com o objetivo de ajudá-los a desenvolverem capacidades e atitudes de auto-questionamento sobre as práticas e os contextos em que se encontram inseridos.

A investigação-ação requer dos professores pesquisadores a busca de estratégias que atendam às peculiaridades de cada situação problema levantado, bem como às possibilidades para sua concretização, à medida que sinaliza para os agentes envolvidos a sua responsabilidade para conhecer, agir e transformar a realidade numa perspectiva ética, democrática e participativa.

A proposta de investigação-ação encaminha-se para dar expressividade e voz ao professor na forma como lida com situações do cotidiano, ou seja, como concebe o seu trabalho educativo e como este está implicado e é implicador em uma posição assumida ideologicamente. Seu trabalho é marcado por concepções, saberes, crenças e fazeres que foram se consolidando ao longo de sua trajetória profissional e que, por isso mesmo, se tornam merecedoras de atenção, respeito e cuidado.

Não se pode reduzir, por esta razão, a marca de investigação-ação à individualização, mas a percepção do outro, do diferente e do próprio investigador como protagonista de uma ação. Esta particularidade aponta para a necessidade de olhar a amplitude de investigação-ação, uma vez que espaços escolares e não escolares são múltiplos, plurais e contemplam sujeitos e dimensões diversificadas, que expressam visões e linguagens distintas sobre a realidade.

Este “situar-se” do professor frente à investigação-ação é o primeiro passo em direção à emancipação não só das práticas realizadas, mas de si mesmo, enquanto sujeito ativo que intervém num contexto complexo marcado por contradições e ideologias, as quais se corporificam no cotidiano das ditas práticas legitimadas e que por isto mesmo são alvos de reflexão e reconstrução social.

Assim é que, o problema investigado surge do seu contexto e sobre ele os professores pesquisadores se debruçam, à medida que refletem na e sobre a ação. Estas iniciativas os levam a perceber conflitos travados e o grau de limitação que envolve sua tarefa pedagógica marcada por fatores políticos, culturais, históricos e sociais.

O envolvimento dos agentes na investigação-ação da prática, incentiva a parceria e o diálogo aberto, propondo alternativas ao processo educativo a ser efetivado, aproximando de fato a ação refletida da ação a ser praticada. Há um entrelaçamento entre os campos em zona de conflito – o teórico e o prático (ZEICHNER, 1992).

Ao aproximar o teórico e o prático, as redes de interação e comunicação são tecidas de forma coletiva no contexto das práticas educativas que se corporificam no cotidiano das escolas e que, demonstram, sem dúvida, um salto qualitativo em relação à prática da investigação-ação. Por esta razão, Contreras (1994) ressalta que:

A investigação-ação é uma forma de entender a prática docente, segundo a qual intentamos melhorá-la sistematicamente, busca para isto entender melhor quais são os contextos e condicionantes da mesma. Não é somente uma ajuda para resolver os problemas da prática, antes é um processo para problematizar a prática, isto é, para descobrir a natureza problemática do ensino. (CONTRERAS, 1995, p.14)  
[Tradução nossa]

Tal realização, não é um efeito mágico, um encantamento, mas um processo contraditório e penoso que solicita investimento de tempo, co-responsabilidade e cumplicidade, que envolve cada um dos professores pesquisadores como sujeitos ativos desta investigação-ação.

Estar atento a isto se torna um fator de luta no desvelamento dos discursos construídos no contexto da práxis, principalmente em relação à culpabilidade, ao fracasso do ensino e à precariedade (estrutural e ideológica) das e nas escolas.

Assim é que, a comunidade de investigadores ativos comprometidos com a melhoria da educação se torna investigadora não da educação, mas para a educação (CARR e KEMMIS, 1988).

Nesta ação, a ruptura do pensamento ingênuo é imposta e se sobrepõe a este pensamento, no que diz respeito à questão da emancipação da ação. Faz nascer o desafio de um novo espaço de legitimação a ser dado à investigação-ação como prática do professor pesquisador que pensa, intervém, participa e transforma a realidade social da qual faz parte. Isso aponta para um recomeçar de sua ação educativa, visto que a contempla sobre um novo prisma; o prisma da intervenção investigativa e participativa que visa a produção de sentidos na ação.

Deste modo, a investigação-ação surge no campo de formação de professores como uma possibilidade de reflexão para a ação, a fim de que o professor compreenda não só o seu contexto de atuação como também o cenário social em que ela está situada; daí sua participação política, cultural e histórica, devido à abrangência, à responsabilidade, ao comprometimento de seu trabalho e à multiplicidade de linguagens que se entrecruzam no seu cotidiano e que vão além do espaço da escola.

Neste sentido, idéias de diferentes teóricos se entrecruzam por perceberem a natureza diferencial da investigação-ação na prática do professor pesquisador. Não se limitam à investigação pela investigação, mas à concretização de uma proposta efetiva de mudança, comprometida com a criticidade e a transformação de modelos pré-existentes. De

forma alguma objetiva dar conta da complexa realidade, mas tenta compreender suas linguagens e posições ideológicas.

Isto se verifica mais diretamente na forma como a prática da investigação-ação é desenvolvida, visto que se configura não só no conhecimento científico, mas sobre bases da experiência educativa do professor e no contexto de sua atuação, ao estabelecer como meta a compreensão de que educação é prática social.

Desta forma, a investigação-ação não restringe, pois, a práxis, a um jogo de peças desconexas e que precisam ser encaixadas, conforme seqüência lógica, parametrizada e objetiva; não a limita à aplicação de práticas pedagógicas que tentem minimizar os ditos fracassos escolares, mas dão oportunidade ao professor de perceber a complexidade das relações vividas e nelas encontrar o sentido do seu trabalho docente.

## 2.1- MARCOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Neste cenário em composição e que demarca a investigação-ação surgem os estudos de Contreras (1994) com a finalidade de explicitar este fenômeno a partir de três marcos conceituais: técnico, prático e crítico. Estes marcos são identificados nas propostas efetivadas pelos teóricos da investigação-ação, cujos pressupostos são tomados como objetos de análise e discussão, embora Contreras (1994) não reconheça a natureza técnica como sendo investigação-ação.

Contreras (1994) ressalta que o entendimento da proposta de investigação-ação dá-se ao “extrair uma série de idéias que unificam o sentido que esta possa ter, também teremos que aceitar as diferenças sobre a mesma denominação, que encontramos a respeito do sentido, da justificação e da forma de realização”. (CONTRERAS, 1994, p.8) [Tradução nossa]

Assim, cada marco conceitual tem início em um determinado tempo histórico e neste tece suas contribuições ao estudo e ao desenvolvimento da temática investigação-ação.

### 2.1.1- Técnico

Tradicionalmente, o termo investigação-ação é atribuído a Kurt Lewin, que nos anos 40 o introduz para demonstrar uma nova forma de realizar pesquisa social com base nos seguintes princípios: caráter participativo; impulso democrático e contribuição à mudança social.

“No trabalho de Lewin, podem ser percebidos os primeiros passos da construção de uma nova concepção de investigação, que sem desprezar a objetividade e a validade do conhecimento, procura firmar um novo status para as ciências sociais”. (GRABAUSKA e BASTOS, 2002, p.9)

Para Molina (2007), Lewin tinha como proposta captar as leis gerais da vida dos grupos sociais, ao usar com cuidado a observação e a reflexão sobre os processos de mudança social comunitária.

Lewin recoloca a pesquisa como uma:

Ferramenta necessária à prática social... é um tipo de pesquisa- ação, uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social, e pesquisa que leva à ação social. Pesquisa que produz apenas livros não será o bastante. (LEWIN apud MOLINA, 2007, p.17)

O objetivo de Lewin era estabelecer a integração entre a investigação científica e a ação social por meio de um processo chamado engenharia social. Ele unia teoria e prática no fazer investigação-ação. Esta era tomada como uma prática social cujo processo era considerado cíclico, em relação às atividades relacionadas ao planejamento, à atuação e à valoração de resultados a serem investigados pelos professores, que, ao avaliarem as atividades, davam início a um novo ciclo de atividades.

Na proposta de Lewin, os professores agiriam como protagonistas da ação social cabendo aos mesmos realizar a investigação-ação. No campo da pesquisa isto era inovador, pois a proposta previa a integração entre pesquisa e ação, o que implicava no envolvimento dos grupos na situação investigada com o intuito de uma tomada de decisão frente aos problemas levantados. “Ele concebe a pesquisa-ação como um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados”. (PEREIRA, 1998, p.162)

Neste sentido, a realidade é percebida de forma próxima pelos investigadores, que fazendo uso da reflexão, avaliam o que de fato foi conseguido por meio das ações projetadas. A investigação está para a ação, assim como a ação para a investigação.

Rosa (2003) ressalta que “As idéias de Lewin tiveram certa influência em seu tempo, no âmbito educativo, mas foram absorvidas pelos enfoques tradicionais, que separam a investigação da ação pedagógica” (ROSA, 2003, p.173).

Nesta separação ocorreu a prevalência da técnica sobre a prática convertendo a investigação-ação na natureza técnica da ação, que se firmava em um modelo positivista de investigação instrumental.

Oliveira et al (2001) observam que a investigação-ação técnica tem como característica a validação dos entendimentos em trabalhos e pesquisas de natureza científica a partir de um determinado problema. A presença externa é muito forte e a teoria é o resultado absoluto que valida a prática investigada.

Os fenômenos são submetidos como objeto das ciências físicas que independe do investigador, pois são determinadas por leis universais que são absolutizadas por meio das condições objetivas encontradas as quais se expandem e se legitimam na realidade social.

Assim, as marcas identitárias da investigação-ação técnica são constituídas pelo objetivismo e o determinismo, dada a relevância do objeto como elemento exterior a ser investigado. A procura de respostas assume características uniformes a serem observadas por aqueles que sofrem a ação do objeto, mesmo em situações e circunstâncias diferenciadas daquelas investigadas. Há a predominância do cientificismo em relação à prática realizada, é evidente, que as experiências dos professores não são levadas em consideração, acerca dos seus entendimentos e representações construídas em e na ação.

### 2.1.2- Prático

Contraopondo-se ao conceito de natureza técnica, Stenhouse e Elliot desenvolveram no início dos anos 70 um conceito prático de investigação-ação, o qual se materializava no contexto da sala de aula. Sua efetivação deveria estar presente nos currículos escolares das instituições formais. A intenção era aproximar a realidade de seus interlocutores, uma

vez que as idéias educativas expressam real valoração quando em contato direto com a prática docente; é esta prática docente o lócus de concretização de significado das idéias educativas.

Na concepção de Oliveira et al (2001) a investigação prática age no âmbito da ação ao envolver preocupações comuns de praticantes individuais ou grupais. Contudo, não há um desenvolvimento sistemático do grupo que o caracterize como uma comunidade auto-reflexiva, embora seus praticantes desenvolvam de certa maneira a problematização dos critérios em que irão julgar esta prática.

A investigação-ação prática acontece a partir da subjetividade de seus praticantes, ou seja, dos entendimentos a que chegam sobre suas práticas vividas e experienciadas. Assim, a marca da prática é a experiência do professor, tornando-se esta, o ponto de partida para a interpretação da realidade social em que está situado.

Elliot (1990) sobre as idéias de Stenhouse afirma que:

Sem dúvida, Stenhouse acreditava que, fazendo-se mais conscientes – mediante a investigação-ação – da relação existente entre os problemas da situação docente e os fatores contextuais, os professores estariam em melhor posição para influir sobre as determinações políticas que modelam as práticas docentes em sala de aula. (ELLIOT, 1990, p.179) [Tradução nossa]

Por esta razão é que, Elliot (1990) defendia como Stenhouse o desenvolvimento profissional dos professores, visto que:

o desenvolvimento profissional dos docentes depende de sua capacidade para adotar uma postura investigativa com relação ao seu exercício docente.... Em primeiro lugar, Stenhouse acreditava que esta postura implicava que os professores anotassem suas reflexões. Em segundo lugar, pensava que devia animar os professores para que colaborassem na investigação sobre um tema ou problema comum. Em terceiro lugar, estava convencido que a investigação baseada na atividade do professor devia aprofundar-se de tal maneira que no tema ou problema em questão que dela se derivassem conseqüências para a política educativa (ELLIOT, 1990, p.178) [Tradução nossa]

Neste sentido, a proposta de investigação-ação prática estava atrelada à de desenvolvimento profissional do professor como investigador de suas práticas em sala de aula; para isto, era preciso que os professores participassem efetivamente da elaboração curricular, uma vez que por seu intermédio poderiam ser concretizadas as idéias educativas

que pudessem manter coerência com os princípios pedagógicos assumidos no seu fazer docente.

Depreende-se, pois, na visão de Stenhouse (apud MOLINA, 2007), que o currículo “deve estar acessível às mentes e aos corações dos professores, no sentido que deve relacionar as idéias com a realidade, ou seja, deve ter como base o próprio trabalho do professor, o que ocorre em aula” (MOLINA, 2007, p.29)

A posição defendida por Stenhouse e também por Elliot aliava o currículo às práticas efetivadas pelos professores, isto é, o currículo como expressão do que de fato acontecia no contexto de sala de aula. Era pensado em cima das necessidades enfrentadas e vividas, diferente do currículo projetado por técnicos com a finalidade de estandardizar os objetivos e as finalidades educativas, o que propiciava uma certa distância entre teoria e prática. Isto impossibilitava um trabalho docente significativo, uma vez que colocava em segundo plano as situações concretas que o professor vivenciava no seu dia-a-dia.

A intenção manifesta por estes teóricos da investigação-ação caminha no sentido de re-significar o trabalho docente, o currículo e a forma como o professor se apropria de sua prática educativa em sua sala de aula. Esta apropriação acontece pelo processo cíclico da investigação-ação, que leva o professor a tecer releituras sobre sua ação educativa.

Nesta nova perspectiva, o papel do professor tem uma dimensão prática, pois a situação é concebida a partir de intenções, perspectivas, valores e entendimentos de seus praticantes. O professor deixa então, de ser o mero executor, para ser o próprio leitor, produtor, criador de suas práticas. E, é, sem dúvida, nesta direção que ele desenvolve a arte de ser o profissional professor construtor da sua ação e de sua prática educativa.

O conceito de Stenhouse foi ampliado mais tarde por Elliot (1990), no que se refere à questão do estudo de uma situação social, cuja finalidade seria a melhoria da qualidade da ação a ser investida no processo da investigação-ação. Esta melhoria só poderia ser efetivada a partir do momento em que os professores compreendessem as idéias pedagógicas que dariam substancialidade à sua prática, isto requereria do professor o seu envolvimento direto com a investigação-ação resultando na mudança pretendida.

Elliot (apud MOLINA, 2007), dando continuidade ao pensamento de Stenhouse, afirma que: “é a ação que dá lugar ao processo de reflexão sendo por meio dela que o professor pode fazer consciente suas compreensões tácitas e desenvolver conhecimento teórico a partir da prática”. (ELLIOT apud MOLINA, 2007, p.30)



Nos trabalhos de Elliot (1990) existe a preocupação em apresentar as características da investigação-ação prática, a partir de duas premissas básicas: o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática educativa, visto que a prática da investigação ocorre num espaço significativo de mudança e envolve ações humanas. Por sua complexidade esta preocupação apresenta percepções e visões diferenciadas da realidade, o que demanda a necessidade de olhar esta realidade não no sentido de encontrar a homogeneidade de propostas de ação, mas sim, a compreensão da mesma, no momento e diante da problemática em questão.

Molina (2007) sobre esta visão de Elliot ressalta que:

a investigação-ação aproxima ensino e desenvolvimento profissional do professor, desenvolvimento e avaliação do currículo, investigação e reflexão em uma concepção integrada da prática educativa voltada às mudanças e a melhoria da qualidade de ensino e a melhor compreensão desses fenômenos. (MOLINA, 2007, p.33)

As características fundamentais à investigação-ação a serem implementadas na escola dão corpo ao método de investigação defendido por Elliot. Assim é que:

- 1- A investigação-ação nas escolas analisa as ações humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores como: a) inaceitáveis em alguns aspectos (problemáticas); suscetíveis de mudança (contingentes); c) requerentes de uma resposta prática (prescritivas).
- 2- O propósito da investigação-ação é que o professor aprofunde na compreensão (diagnóstico) de seu problema. Portanto, que adote uma postura exploratória frente a quaisquer definições iniciais de sua própria situação que ele possa manter;
- 3- A investigação-ação adota uma postura teórica segundo a qual a ação empreendida para mudar a situação fica suspensa temporariamente até que se consiga uma compreensão mais aprofundada do problema prático em questão;
- 4- Ao explicar o que acontece, a investigação-ação constrói um guia sobre o fato em questão, relacionando-o com um contexto de contingências mutuamente interdependentes, ou seja, fatos que se agrupam porque a ocorrência de um depende da aparição dos demais;
- 5- A investigação-ação interpreta o que ocorre do ponto de vista daqueles que atuam e interatuam na situação problema, por exemplo, professores e alunos, professores e diretor;
- 6- Como a investigação-ação considera a situação do ponto de vista dos participantes, descreverá e explicará o que acontece com a mesma linguagem utilizada por eles; ou seja, com a linguagem de sentido comum que as pessoas usam para descrever e explicar as ações humanas e as situações sociais da vida diária;
- 7- Como a investigação-ação contempla os problemas do ponto de vista dos que estão implicados, só pode ser válida através do diálogo livre travado com eles;
- 8- Como a investigação-ação inclui o diálogo livre travado entre o investigador (trata-se de um estranho ou de um professor/investigador) e os participantes, deve haver um fluxo livre de informações entre eles. (ELLIOT apud GÓMEZ et al, 1999, p.53-54) [Tradução nossa]

Pereira (1998) cita as características da investigação-ação prática como sendo a estratégia associada à formação das pessoas; as atuações históricas e sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças; a compreensão do que de fato está ocorrendo, a partir da cosmovisão de professores, pais, alunos e direção e ainda a reelaboração dos discursos sobre as contingências estabelecendo inter-relações entre as situações evidenciadas.

Assim é que, a investigação-ação prática traz à tona as questões sobre: a formação humana, a inserção do profissional professor no cotidiano escolar e a utilização da pesquisa no seu espaço de trabalho e ação docente, no sentido de re-significação. Isto pressupõe a retomada dos dizeres, fazeres e saberes dos professores na forma como constroem e produzem suas práticas educativas, uma vez que a prática é o ponto de partida de investigação, aprimoramento e mudança nas ações.

A investigação-ação não assume o caráter generalista da pesquisa científica, pois sua ação está inserida num contexto específico e significativo para seus agentes e é nele, que as intervenções do professor investigador ganharão sentido; a finalidade não é a imposição de idéias, valores ou conceitos, mas a discussão sobre os fenômenos encontrados na realidade.

No processo de investigação-ação há uma exposição das falas de todos e para todos, isto é, suas observações, análises e conclusões sobre uma determinada situação; ação esta que aponta para o exercício de liberdade entre os protagonistas e que difere sensivelmente da ação de tecer pareceres definitivos, neutros e absolutizados dos resultados da investigação. Mostra-se, deste modo, cuidadoso em relação à interferência de um agente externo no desenvolvimento e à mediação do processo investigativo, pois pode ter seus valores, crenças e ideais influenciados por uma sociedade distinta daquela em que vive e está inserido.

A pretensão de Elliot (1990) sobre a investigação-ação destaca aspectos que são essenciais ao processo e que não estavam clarificados e nem mesmo presentes na obra lewiniana, pois “a investigação é educativa se tem como objetivo pôr em prática os valores educativos. Está guiada por valores” (ELLIOT, 1990, p.96) [Tradução nossa]. Isto é, envolve sujeitos, vivências e experiências que realizam com e entre seus pares.

Grabauska e Bastos (2001) ressaltam que dentre os aspectos apresentados por Elliot está configurado:

a vivência de situações de diálogo como ferramenta constitutiva do processo de investigação, a imersão do investigador na realidade dos participantes, bem como a rede de acordos éticos que deve haver entre os sujeitos que vivem o processo. (GRABAUSKA e BASTOS, 2001, p. 12)

Nesta linha de pensamento, a investigação-ação é democrática, porque leva ao engajamento de todos os envolvidos desde o problema, a intervenção e a busca de melhoria da prática, à medida que dialoga sempre com os seus pares de forma transparente, pois as análises são compartilhadas e demonstradas, a fim de que os interessados não só tomem conhecimento, mas que opinem sobre percepções e interpretações do investigador (ELLIOT, 1990).

A investigação-ação assume o caráter participativo e interacional entre os protagonistas da ação, o que a torna aberta, confiável e aceitável pela comunidade, havendo, de pronto, um entrosamento com vistas a um objetivo conhecido por todos, a resolução de um problema.

A finalidade da investigação-ação está associada não somente a respostas relacionadas a uma situação problema levantada, mas à melhoria da prática educativa, a partir dos entendimentos e das experiências efetivados ao longo de uma trajetória, sendo esta imprescindível para o ato de mudança e o comprometimento advindo de uma crítica informada.

Neste sentido, Elliot (1990) apresenta como dimensão da investigação-ação a base ética e filosófica. Ética porque a reflexão e a ação envolvem valores que serão manifestados no percurso do processo de investigação e que se complementa no ciclo espiralado em início, meio e fim. E, filosófica porque reflete criticamente sobre o valor da prática na melhoria da ação educativa.

De acordo com Pereira (1998), “essas críticas filosóficas capacitam os práticos a reestruturar seus conceitos de valor e a entender a importância que têm os dados empíricos como fundamento de uma melhoria reflexiva da prática”. (PEREIRA, 1998, p.166)

O professor, nesta direção, tem condições de decidir sobre sua ação educativa, uma vez que terá despertado o seu juízo prático e determinado seu posicionamento diante de situações problemáticas, desestabilizadoras e complexas, ou seja, o profissional professor aprende a agir e decidir em zonas de conflito.

Coloca-se neste patamar a presença da espiral reflexiva, que traz em si a idéia de planejamento, observação e análise sobre as intervenções elaboradas, novo planejamento e ação com vistas à resolução de novos problemas. Ainda sobre a espiral reflexiva, Moreira e Alarcão (1997) esclarecem que:

o momento da planificação constitui-se como ação a construir, sendo, por definição, um momento prospectivo à ação. A ação por sua vez, encontra a sua fundamentação na planificação. O momento da observação tem por função documentar os efeitos da ação, fornecendo os dados para a reflexão crítica. Deste modo a investigação-ação contribui para a melhoria da prática através de uma melhor compreensão da ação e de uma estratégia de ação mais informada. (MOREIRA e ALARCÃO, 1997, p.126)

Para Pereira (1998), o objetivo de cada espiral é diagnosticar e tornar clara uma situação prática que se queira melhorar ou resolver a partir de formulações e do desenvolvimento de estratégias de ação. A finalidade é avaliar sua eficiência no processo, à medida que amplia a compreensão da situação tecendo novos procedimentos para uma nova situação-problema gerada.

Em cada fase do ciclo da investigação-ação observa-se a presença de um “continuum”, que está vinculado ao contexto de ação do professor. Isto porque, como processo percebe-se a necessidade de planejamento por parte do professor pesquisador, que abrirá possibilidades para a implementação de ações. Estas objetivam o tratamento do problema identificado e descrito em seus pormenores. Permite, ainda, ao professor investigador a análise do contexto em que irá intervir junto com seus pares na busca de respostas, que serão avaliadas no decurso da ação de todo o ciclo investigativo.

Pereira (1998) afirma que a característica mais marcante dessa abordagem é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, pois seu objetivo é diagnosticar um problema prático que se quer melhorar; formulando estratégias de ação; desenvolvendo e avaliando estas estratégias; ampliando a compreensão da nova situação; reiniciando, enfim, um novo ciclo, a partir de uma nova situação.

Na espiral reflexiva a participação é contemplada nos diálogos assumidos pelos protagonistas da ação, que buscam neles, a coerência para a mudança e melhoria das suas práticas educativas, a partir de uma perspectiva política e social, que as referende e que lhe dêem legitimidade no contexto de sua atuação.

A liberdade de interação entre os protagonistas da ação é essencial para que o ciclo espiralado da investigação-ação se consolide em ações estratégicas efetivas, vinculadas à mudança das práticas educativas pensadas, projetadas e realizadas.

Ao pensar na prática de investigação-ação a ser efetivada pelos professores, Elliot desenvolve o método da triangulação que objetiva colaborar com os professores no sentido de poderem os mesmos entender suas práticas educativas, como estas se apresentam na realidade, encontrando assim possíveis respostas que, tragam de fato contribuição significativa ao problema levantado.

Sobre o processo de triangulação, Elliot (1990) diz que:

implica na obtenção de relatos sobre uma situação de ensino, a partir de três pontos de vista bem distintos: os que correspondem ao professor; aos alunos e a um observador participante. A determinação de quem obtém a informação, de como se apresentam os relatos e de quem os compara, depende consideravelmente do contexto. (ELLIOT, 1990, p.150) [Tradução nossa]

No processo de triangulação cada um dos protagonistas tem uma finalidade na constituição da investigação. O professor detém as informações e os objetivos da situação, via introspecção; os alunos explicam como as ações do professor influenciam em seu modo de responder a situação e o observador recolhe os dados sobre as características encontradas nas interações entre professor e aluno.

A triangulação aponta para a necessidade de um grau de interação entre os participantes, ou seja, entre aqueles que compõem os vértices do triângulo, uma vez que “a triangulação não somente promove o diálogo entre um investigador externo e um professor investigador, mas pode impulsionar também, a discussão trilateral e desenvolver o potencial de investigação demonstrado pelos alunos”. (ELLIOT, 1990, p.151) [Tradução nossa]

Com a triangulação amplia-se a ação da investigação-ação pelo grau de inter-relação estabelecido e de possibilidades para o entendimento das práticas vividas, bem como de mudanças reais que contribuam significativamente para a melhoria das atividades educativas a serem implementadas no contexto de ação. Além de despertar o desejo de

inovar, ou renovar-se constantemente, o que poderá influenciar sensivelmente no processo de ensino e aprendizagem e na forma como este é compreendido e desenvolvido no âmbito do trabalho docente.

É por este motivo que, a inserção do professor pesquisador na investigação de sua prática torna-se fundamental, pois é ele, o responsável direto pelas atividades a serem implementadas, assim como pelos espaços de interlocução estabelecidos entre os vértices do processo de triangulação.

A visão empregada é de que os professores ao se apropriarem de suas práticas e de saberes produzidos nas relações de sala de aula teriam condições de visualizar as próprias intenções políticas e sociais presentes no cotidiano e que se evidenciariam nos seus fazeres. Atitude que apontaria para a relevância de investigação-ação e seu desenvolvimento no contexto educativo. Por intermédio de investigação-ação os professores procuram a melhoria de suas práticas e avaliam a repercussão destas por meio das experiências aplicadas.

A redução desta perspectiva está no fato de que, muitas vezes os professores, quando atuam sozinhos na esfera institucional têm dificuldades para perceberem estruturas de poder legitimado, visto serem estas envolventes, neutras e naturais no contexto das estruturas sociais. Não são, por esta razão, referendadas como alvos de mudança (CONTRERAS, 1994).

### 2.1.3- Crítico ou emancipatório

Nos anos 80 surgem as idéias de Carr e Kemmis sobre investigação-ação numa perspectiva crítica ou emancipatória da ação. Esta apresenta uma prática que incorpora valores educativos, que serão colocados à prova. A investigação-ação crítica seria uma forma de indagação auto-reflexiva que empreendem os participantes, em relação às situações sociais; tem como finalidade a transformação das próprias práticas.

Na investigação-ação crítica há o compromisso social assumido em prol da transformação social, a partir de ações estrategicamente pensadas e consideradas no contexto histórico-social. São então consideradas, as contradições presentes e as limitações

do momento histórico, o que, no entanto, não inibe a ação, tornando-se um fator decisivo para superação e tentativa de mudança.

Oliveira et al (2001) ressaltam que a investigação-ação emancipatória aposta que a reconfiguração das ações assume caráter colaborativo e participativo, à medida que a comunidade auto-reflexiva se apropria dos seus feitos e se mostra responsável pelas transformações criticamente informadas quanto aos entendimentos, às práticas educativas e aos espaços em que estas estão situadas.

Nesta ação há um sentimento de co-responsabilidade e colaboração em todas as fases do processo de investigação-ação. Nesta visão de conjunto as mudanças acontecem, pois reside aí, a força deste movimento na práxis educativa. “Aqui, o próprio grupo de professores assume a responsabilidade de emancipar-se das amarras da alienação, da falta de auto-realização e da injustiça social”. (FIORENTINI et al, 1998, p.328)

As características desta investigação-ação apresentadas por Contreras (1994) podem ser assim citadas: a investigação-ação integra o conhecimento e a ação; a visão instrumental da prática passa a ser questionada; os protagonistas inseridos na prática em que se investiga são concretizadores da investigação; a meta é melhorá-la por conter em sua base uma visão de mudança social (CONTRERAS, 1994).

A mudança de práticas sociais torna-se finalidade da investigação-ação, o que requer do professor compreensão e entendimento da cultura escolar da qual faz parte. Esta torna-se então, a pedra de toque que sinaliza concepções ideológicas que estão presentes na realidade social e que devem por isso mesmo, ser traduzidas, ou seja, decodificadas, no intuito de trazer à tona incoerências entre aquilo que se diz e o que realmente se faz.

É preciso reencontrar o sentido da prática docente e para isto, faz-se necessário estar sensível ao contexto, às interpretações e às reações das pessoas, na tentativa de relacioná-las com a prática e com a influência que exercem na sociedade. A realidade torna-se então, o objeto da investigação-ação crítica, uma vez que se tenta compreender seus movimentos, suas perspectivas, seus fundamentos, a fim de que se efetive a ação e, conseqüentemente, a tentativa de transformação.

Esta realidade é apresentada por Carr e Kemmis (1988) quando afirmam que:

Em linhas gerais, a investigação-ação emancipatória oferece critérios para a avaliação da prática em relação com a comunicação, à tomada de decisões e as tarefas da educação. Administram meios para que os professores possam se organizar a si mesmos em comunidades de investigadores, a fim de organizar sua própria ilustração. (CARR e KEMMIS, 1988, p.230) [Tradução nossa]

A investigação-ação passa a ser instrumento do cotidiano que busca não só o entendimento, mas a re-significação da realidade e da prática educativa. A empreitada é trazer o problema para si, isto é dos sujeitos, à medida que lhe é dado sentido, visibilidade, significado e concretude, deve envolver todos os sujeitos diretamente implicados na prática, o que remete ao caráter participativo do processo da investigação-ação.

Contreras (1994) ressalta que, sem a presença de muitas vozes, ou seja, de um trabalho cooperativo a investigação-ação não estaria completa, uma vez que:

A investigação-ação não pode ser nunca uma tarefa individual. Dever ser ao contrário um trabalho cooperativo. Qualquer tarefa de investigação requer um contexto social de intercâmbio, discussão e contradição. Este tipo de contexto é que torna possível a elaboração e reconstrução de um conhecimento profissional que não é privado e secreto, mas que acontece no diálogo de muitas vozes e com outros conhecimentos. (CONTRERAS, 1994, p.12) [Tradução nossa]

A pretensão é a sensibilização e o reconhecimento do trabalho colaborativo por parte dos docentes no ato de fazer e viver a investigação-ação, pois envolve um contexto histórico-social, tempo, reflexão, disposição e sentido na produção do conhecimento e da ação. A intenção é a emancipação dos sujeitos frente à realidade em que se encontram com a finalidade de mudança e justiça social.

Resulta, daí, o grande desafio da visão crítica da investigação-ação, pois esta não está restrita a um único sujeito, mas a uma comunidade que aprende a pensar politicamente, decidir e agir em conjunto, em favor de uma melhoria transformadora da educação e da sociedade em que se vive, convive, participa e se está inserido. Este é o sentido de pertença e comprometimento social.

Para Carr e Kemmis (1988) o sentido atribuído à melhoria é o entendimento de que esta se manifestará em três âmbitos: “primeiro, melhoria de uma prática; segundo, melhoria do entendimento da prática por parte de quem a realiza; terceiro, melhoria da situação em que as referidas práticas têm lugar”. (CARR e KEMMIS, 1988, p.177) [Tradução nossa]



Isto pressupõe que ao realizar a investigação-ação, é necessário que os professores investigadores atuem como sujeitos, que investiguem o âmbito de suas práticas. Sem isto, sua efetivação se torna enfraquecida, uma vez que reduz o campo de visão e ação da própria investigação-ação, correndo o risco de empreender uma prática sem o verdadeiro entendimento do que esta representa - alcance, viabilidade e finalidade educativa-, no seio de seu trabalho docente.

A relevância desta perspectiva crítica está nas bases históricas e sociais que a sustentam e que de fato re-significam, a partir de novas leituras e interpretações que vão se corporificando junto às ações refletidas, participadas, decididas e postas em prática. Não há uma intenção de terminalidade, mas de continuidade no processo de investigação-ação instaurado. Isto porque as práticas, os entendimentos e as situações sofrem mudanças por serem eles frutos de um contexto em que os sujeitos estão imersos.

Nesta imersão há de reconsiderar as histórias, as idéias, as práticas dos sujeitos e, de que modo estas estão relacionadas com a sua constituição de sujeito histórico. É esta diversidade de posicionamento que enriquece o processo da investigação-ação e que possibilita enxergar a realidade sob diferentes perspectivas. Isto pressupõe a coexistência de posições entre iguais e diferentes.

O que se tem em mente é que a investigação-ação crítica se caracteriza como ato dialético. Para Carr e Kemmis (1988) isto significa dizer que:

Reconhecem que as situações sociais compreendem aspectos objetivos, nos quais nenhum indivíduo sozinho pode influir num momento dado, e que para mudar a maneira de atuar das pessoas pode ser necessário mudar a maneira em que os ditos fatores limitam a ação; ao mesmo tempo admitem que o entendimento subjetivo que as pessoas têm das situações também pode ser outro fator limitativo da ação, e que é possível mudar este entendimento. (...) O investigador ativo objetiva descobrir que condições objetivas e subjetivas limitam as situações, e como poderão mudar umas e outras. (CARR e KEMMIS, 1988, p.194) [Tradução nossa]

A investigação-ação crítica não encontra a unanimidade das ações, pelo contrário, ela trabalha com os desequilíbrios das idéias e intenções de seus praticantes, a fim de estabelecer um plano que não rejeite o passado, que olhe para o presente vislumbrando o futuro. Assim, a finalidade é prospectiva quanto à ação a ser assumida pela comunidade

colaborativa, sendo esta responsável direta nas decisões e ações tomadas e concretizadas no âmbito educacional com repercussão social.

Semelhante à preocupação dos teóricos da investigação-ação prática, Carr e Kemmis (1988) querem aproximar os campos teórico e prático como elementos a serem fundidos na ação educativa, visto que um complementa o outro, estabelecendo pontes sobre as práticas e os entendimentos percebidos nas situações. A relação assume, destarte, a visão dialética entre teoria e prática, visão esta que permite este encontro. Assim sendo, a comunidade de investigadores deve adotar como postura a auto-reflexão comprometida que promova valores e ideais de sociedade a serem alvos da transformação da e para educação.

Desta forma, Carr e Kemmis (1988) ressaltam que a finalidade da investigação-ação é “atrair todos os participantes para uma comunicação orientada ao mútuo entendimento e ao consenso, para uma tomada de decisão justa e democrática, e para uma ação comum que satisfaça a todos”. (CARR e KEMMIS, 1988, p.210) [Tradução nossa]

Na percepção de Fiorentini et al (1998), a investigação-ação crítica de caráter emancipatório não é uma alternativa fácil de executar, devido às condições precárias de produção do trabalho docente e que impactam, com certeza, as práticas efetivadas, embora se colocadas em ação, possam de fato modificar as estruturas sociais e educacionais devido ao alcance e visibilidade dados às ações refletidas, construídas e concretizadas em conjunto.

O papel da comunidade de investigadores é essencial para que ocorram novas adesões ao processo em investigação. Esta anuência possibilita aos novos investigadores o repensar sobre o ciclo da investigação-ação iniciado, isto porque parte de uma construção social e enquanto construção permite ajustes e mudanças em toda a sua trajetória.

Sobre a participação da comunidade de investigadores, Carr e Kemmis (1988), ressaltam que:

Na investigação-ação emancipatória, o grupo de praticantes assume conjuntamente a responsabilidade do desenvolvimento da prática, dos entendimentos e das situações, as quais são contempladas como socialmente construídas nos processos interativos da vida educacional. (CARR e KEMMIS, 1988, p. 214) [Tradução nossa]

A investigação-ação se torna um espaço de confronto de idéias e neste se corporificam as ações que de fato são significativas para a comunidade de investigadores. Estas ações podem ser expressas nas tomadas de decisão democráticas e justas que não

abram mão da transformação na e pela educação e que atingem não só o lócus de atuação, mas o contexto social em que se encontram inseridos isto porque,

(...) fixa a atenção dos participantes sobre sua própria ação educativa com o propósito de reformá-la de modo que as práticas, os entendimentos e as situações da educação deixem de sofrer prejuízos da contradição ou das distorções da ideologia (CARR e KEMMIS, 1988, p.211) [Tradução nossa]

Nesta ação, faz-se necessário compreender o movimento desencadeado na investigação-ação que, sem dúvida, pode ser percebido como parte de um processo contínuo e dinâmico, uma vez que aponta para o redimensionamento do planejamento, diante de uma nova problemática apreendida no contexto de ação.

Este redimensionamento se caracteriza pelo movimento de espiral assumido no processo e que oportuniza a ação comunicativa em todas as fases de investigação-ação. Esta peculiaridade representa zonas de reflexão que vêm à tona, à medida que a investigação-ação é desenvolvida: “ao vincular a reflexão à ação, oferecem aos professores e outros participantes os meios que precisam para compreender como podem ser superados aqueles aspectos de ordem social que frustram as mudanças racionais”. (CARR E KEMMIS, 1988, p.190-191) [Tradução nossa]

Nas partes constitutivas do ciclo da investigação-ação não se estabelece uma seqüência linear, hierárquica, mecânica e fechada de passos; estes são antes considerados como objetivos conectados e interdependentes, que o próprio ciclo demanda no ato de investigação-ação realizada por seus protagonistas e que aponta para a constituição de um novo ciclo.

Os itens a serem avaliados no ciclo da investigação-ação podem ser assim listados: 1- Definição do Problema; 2- Planejamento e Intervenção; 3- Implementação das Intervenções; 4- Avaliação das Intervenções e 5- Retomada do Problema.

Por se tratar de um ciclo, não se evidencia a imposição de etapas, mas a circularidade, a dinamicidade e a flexibilidade do processo da investigação-ação.

Na definição do problema a empreitada é a sua identificação e veiculação com a prática educativa, bem como o significado e o sentido que assumem neste contexto, cuja finalidade é melhoria ou mudança. Na identificação do problema, a atenção volta-se para uma indagação sobre a prática, a partir de elementos que a desequilibram ou distorcem do objetivo que se tem em mente ou da realidade em que aí está situada ou refletida.

Depois de identificado o problema, a ação se volta para o planejamento de estratégias de intervenção que de fato trabalhem no âmbito da problemática levantada. Assim é que, nesta etapa são pensadas maneiras de lidar com o problema, a partir de seus significados e formas que se expressam na realidade social, ou seja, o grau de amplitude e complexidade envolvido na práxis educativa.

O objetivo da intervenção é que a comunidade de investigadores examine reflexivamente sobre possíveis conseqüências advindas de uma tomada de decisão. Esta não pode, por este motivo, ser precipitada, mas deve ser pensada com seus pares, o que demanda a implementação refletida na concretização e consecução dos objetivos estabelecidos no planejamento de ações.

Este pensar reflexivo remete à avaliação constante das ações e tomadas de decisões eleitas no contexto social. A avaliação, portanto, se configura como processo contínuo que admite idas e vindas em todo o momento do ciclo. Está aberta a mudanças, readequações significativas na prática educativa, possibilitando por esta razão, flexibilidade no processo de investigação iniciado, o que dá novo fôlego para uma retomada do problema, iniciando assim, um novo ciclo investigativo.

Isso ocorre porque,

O exame sistemático das práticas tem como conseqüência o planejamento detalhado, o trabalho deliberado, a observação sistemática das conseqüências da ação e a reflexão crítica sobre as limitações da situação sobre as possibilidades práticas da ação estratégica... que abrem oportunidades para uma discussão com outros (docentes, discentes, pais, administradores, etc.), estimulando o estabelecimento de comunidades críticas de investigação. (MOLINA, 2007, p.36)

Os protagonistas estabelecem, então, juízos de valor sobre as práticas realizadas e a validade das mudanças a serem implantadas na realidade educativa, agem, por esta razão conscientemente, pois têm o entendimento da estrutura maior – a sociedade.

Assim, a finalidade é “garantir que as observações, as interpretações e os juízos práticos da educação cheguem a ser mais coerentes e racionais e por conseqüência, adquiram maior grau de objetividade científica” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 136) [Tradução nossa]

Neste sentido, a investigação-ação emancipatória leva os seus praticantes a uma visão crítica da realidade, à medida que os mobilizam para lutar pela reconstrução social, que implica numa perspectiva educativa, que sinaliza arbitrariedades do sistema e a forma como corporificam seu poder nas ações cotidianas de seus agentes: os professores. (CARR e KEMMIS, 1988)

Por esta razão, Carr e Kemmis (1988) descrevem condições básicas da investigação-ação a serem evidenciadas na prática do professor investigador, assim enumeradas:

- 1) que seja um projeto que estabeleça como tema a prática social, considerada como uma forma de ação estratégica suscetível de melhoria;
- 2) que o dito projeto recorra a uma espiral do tipo caracol de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas estas atividades implantadas e inter-relacionadas sistemática e autocriticamente;
- 3) que o projeto implique aos responsáveis da prática em todos e cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto para incluir outros, dos que são afetados pela prática, e mantendo um controle colaborativo do processo. (CARR e KEMMIS, 1988, p.177) [Tradução nossa]

A partir destas condições, conclui-se que a investigação-ação crítica é parte de um projeto voltado para a prática social, a partir de uma visão espiralada de ação que implica a responsabilidade daqueles que a desenvolvem e daqueles que serão atingidos, com o desenvolvimento do projeto no contexto social.

A proposta da investigação-ação crítica desafia os modelos educacionais construídos ideologicamente e os recoloca sob a percepção e avaliação daqueles que antes tinham por objetivo a reprodução e aplicação em suas práticas educativas.

Nesta investigação-ação a criticidade torna-se o elemento fundamental de superação e transformação, aliada à ação conjunta de uma comunidade comprometida com a realidade social e histórica; esta é, pois, a expressão de seu trabalho e do alcance dado às práticas, a serem desenvolvidas num processo de constante reflexão e às tomadas de decisão, com vistas à emancipação e autonomia dos sujeitos.

Sobre este assunto, Contreras (1994) afirma que os professores devem desenvolver uma voz pública “meditada e fundamentada, para participar do debate social e político da educação como parte da resistência do ficar relegado a executor de diretrizes alheias”. (CONTRERAS, 1994, p.12) [Tradução nossa]

As práticas educativas são espaços situados na história, na cultura e na concepção ideológica e devem, por esta razão, ser observadas em suas contradições, motivações, descontinuidades e sinergia. Espaço único e real para investir na investigação-ação crítica.

Nesta direção, a investigação-ação defendida nesta pesquisa tem suas bases nos trabalhos de Carr e Kemmis, por sua perspectiva crítica, histórica e social que fundamenta o processo investigativo a ser desenvolvido por uma comunidade colaborativa de investigadores que conscientemente se apropriam do seu espaço de interlocução e do papel assumido, em favor da luta pela transformação social.

### 3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“A pesquisa como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana”  
(Adriana Dickel)*

Ao adotar a abordagem qualitativa como marca de referência desta pesquisa, sua finalidade é informar com clareza as análises realizadas sobre o fenômeno investigado. Isso porque, “o pesquisador qualitativo dispõe de uma janela através da qual se pode adentrar no interior de cada situação ou sujeito”. (GÓMEZ et al, 1999, p.62) [Tradução nossa]

Isto implica em dizer que, na abordagem qualitativa, a aproximação do pesquisador com os sujeitos e com a realidade investigada é mediatizada, pois leva em consideração os elementos intervenientes que os caracterizam e os seus contextos.

Na abordagem qualitativa os pesquisadores “estudam a realidade em seu contexto natural, tal e qual sucede, tentando retirar sentido e, ou interpretar, os fenômenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas” (idem, ibdem, p.32) [Tradução nossa]

Diante disso, a abordagem qualitativa apresenta como características: indução; perspectiva holística; sensibilidade investigativa; entendimento do contexto no qual os sujeitos implicados estão situados; valoração dos dados (todos são importantes); cenários e pessoas; arte da investigação. (GÓMEZ et al, 1999)

A abordagem qualitativa é um processo que abrange as fases de: preparação, trabalho de campo, análise e informação. Em cada uma das fases a ação e tomada de decisão do pesquisador são fundamentais na constituição dos sentidos dados às análises sobre a realidade investigada.

Para Gómez et al, “os pesquisadores se aproximam de um sujeito real, (...), que está presente no mundo e que pode, em certa medida, oferecer informação sobre suas próprias experiências, opiniões e valores” (GÓMEZ et al, 1999, p.62) [Tradução nossa]

Assim é que, a pesquisa desenvolvida tem como objetivo identificar concepções de investigação-ação no processo de elaboração dos TCCs construídos num Curso Superior de Formação de Professores ofertado pelo Município de Curitiba- PR. A escolha deste Curso por mim deveu-se ao eixo desta formação ser a investigação-ação.

Como o Curso ofertado tem sua integralização em 3 (três) anos, não seria possível desenvolver esta pesquisa, em nível de Mestrado, acompanhando todo o processo de desenvolvimento de investigação-ação iniciado desde o primeiro ano de Curso.

O universo de pesquisa escolhido foi uma turma de formandos do ano de 2004 tendo como objeto de investigação os Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados ao final do Curso, devido ao enfoque dado e à relevância atribuída aos TCCs, à expectativa existente de que estes expressassem trabalhos de investigação-ação.

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos de uma turma do Curso de Formação de Professores composta de 37 (trinta e sete) alunos e 3 (três) orientadores. Isto implicava em 37 (trinta e sete) TCCs a serem avaliados e 40 (quarenta) entrevistas a serem realizadas, transcritas e analisadas. Este fator era limitador, devido ao tempo que tinha para conclusão da pesquisa; o processo seria muito demorado e dificultaria sensivelmente as análises de cada entrevista. Lancei mão, então, de uma pré-seleção dos TCCs, a partir daqueles que contemplavam na sua Metodologia da Pesquisa a autodenominação investigação-ação. O resultado desta pré-seleção levou-me a 15 (quinze) TCCs.

Com estes TCCs, fiz a identificação dos temas, das autoras (professoras estudantes) e professoras orientadoras, iniciei os primeiros contatos para saber se as professoras estudantes ainda se encontravam em Curitiba e exercendo a profissão docente, pois isto seria essencial no desenvolvimento da pesquisa. A mesma iniciativa tive com as professoras orientadoras.

Após os contatos estabelecidos, verifiquei que dos 15 (quinze) TCCs selecionados, 9 (nove) deveriam ser eliminados devido às condições encontradas: 3 (três) professoras estudantes não estavam morando mais no Estado, 3 (três) TCCs não podiam ser alvo da pesquisa, devido à professora orientadora não fazer mais parte do quadro docente do Curso e 3 (três), porque as professoras estudantes estavam exercendo outras funções, uma delas



burocrática e duas na área comercial, motivo que inviabilizaria a concretização das etapas da pesquisa. Assim, 6 (seis) TCCs foram selecionados, os quais são numerados de 1 a 6, enquanto as duas professoras orientadoras são identificadas como A e B.

Os meios utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram: a análise de cada Trabalho de Conclusão de Curso, seguida da realização de entrevistas com a autora (professora estudante) e com a professora orientadora. Em todas estas fontes foi aplicada a análise qualitativa de conteúdo para identificar concepções e fazeres relacionados à investigação-ação.

Tal caminho metodológico fundamenta-se na triangulação proposta por Elliot (1990). Neste trabalho são os vértices do triângulo assim definidos: análise do TCC pela pesquisadora; análise do processo de elaboração do TCC segundo a transcrição da entrevista com a autora (professora estudante), e análise da transcrição da entrevista com a orientadora sobre o processo de orientação do TCC sob consideração. Conseqüentemente, esse procedimento deveria fundamentar a apresentação e discussão dos resultados no próximo capítulo.

A forma e constituição da orientação das professoras orientadoras A e B foram, no entanto, captadas no conjunto dos TCCs, visto que no ato da entrevista, as mesmas não relataram especificamente sobre cada trabalho orientado e sim como as orientações ganharam forma e sentido no contexto de elaboração daqueles TCCs.

Ressalte-se que uma professora orientadora, apesar de ter apenas uma orientação constante desta pesquisa, procedeu a sua análise de forma geral e, não específica à orientação realizada junto à professora estudante.

Assim, a apresentação dos resultados segue a seguinte ordem: análise do TCC, acompanhada pelo processo de sua elaboração - análise da entrevista com a autora do TCC-, o que se repete para os 5 (cinco) primeiros TCCs, orientados pela professora orientadora A, seguida pela análise de sua entrevista sobre o processo de orientação. Tal seqüência é repetida para o TCC 6 (seis), com os depoimentos da professora orientadora B. A seguir, são apresentadas e analisadas algumas dificuldades e sugestões de melhoria apontadas pelas professoras estudantes e professoras orientadoras relativas ao processo de elaboração e de orientação dos TCCs.

Com os 6 (seis) TCCs selecionados realizei releituras dos mesmos, procurando verificar como o ciclo da investigação-ação é neles focado. Isto é, se há: definição do problema; planejamento da intervenção; implementação da intervenção; avaliação da intervenção e retomada do problema.

Para a construção de dados sobre como cada TCC apresenta o ciclo da investigação-ação, utilizei a análise qualitativa de conteúdo ao recortar episódios que expressassem como os componentes daquele ciclo são apresentados no trabalho.

Para Gómez et al (1999), a análise qualitativa de dados é um conjunto de técnicas que envolvem desde a manipulação, transformação, reflexão até a comprovação, com o objetivo de extrair significado relevante, em relação ao problema investigado.

Assim, “quando falamos de análises de dados qualitativos, nos referimos ao tratamento dos dados que se levam a cabo, geralmente preservando sua natureza textual, pondo em prática, tarefas de categorização e sem recorrer a técnicas de estatística”. (GÓMEZ et al, 1999, p.201) [Tradução nossa]

Entrevistei, a seguir, cada autora (professora estudante) dos TCCs analisados, visando captar suas opiniões sobre o processo de elaboração dos mesmos. Também, entrevistei as professoras orientadoras, com o objetivo de captar suas opiniões sobre os processos de orientação desenvolvidos.

Isso porque, na entrevista:

O que o entrevistador persegue (...) não é contrastar uma idéia, crenças ou suposições, antes quer se acercar das idéias, crenças ou suposições mantidas pelos outros. Inclusive o modo como fazemos perguntas refletem a maneira como os outros nomeiam as coisas, o significado que atribuem aos objetos, às pessoas que as rodeiam e às experiências que vivem. (GÓMEZ et al, 1997, p.168) [Tradução nossa]

As entrevistas foram semi-estruturadas e tinham como finalidade contemplar aspectos que apontassem o entendimento das professoras orientadoras e professoras estudantes sobre as seguintes temáticas: investigação-ação; formação docente; intervenção pedagógica; prática educativa; papel da pesquisa no Curso; processo de elaboração e de orientação do TCC efetivados. O roteiro das entrevistas consta no Anexo I.

Assim, a pergunta inicial feita para as professoras orientadoras trazia como questão as orientações na forma como se constituíram, e para as professoras estudantes, o processo de elaboração do seu TCC. A partir disto, se desdobraram novas questões sobre a relação da investigação-ação com a formação e prática docentes.

As entrevistas foram transcritas e, através da análise qualitativa de conteúdo dos depoimentos obtidos, recortei episódios que pudessem lançar luz sobre o objeto pesquisado: concepções de investigação-ação. Além disso, outras categorias temáticas relacionadas a tais concepções foram também identificadas pela sua recorrência nas transcrições das entrevistas, tais como: tempo, formação docente, intervenção pedagógica e pesquisa. Isto porque opiniões das entrevistadas (professoras estudantes e professoras orientadoras) sobre tais temáticas podem expressar limitações, dificuldades ou sugestões para um melhor entendimento e desenvolvimento da investigação-ação no Curso de Formação Inicial de Professores.

Finalmente, a construção de dados obtida das releituras dos TCCs, bem como dos dados extraídos das entrevistas foram interpretados à luz das contribuições teóricas, abordadas nos capítulos anteriores, em especial, sobre os marcos da investigação-ação.

## 4- RESULTADOS

*“O educador faz com seus alunos e não faz  
para os alunos”  
(Freire e Shor)*

O resultado obtido das análises de cada um dos TCCs quanto à sua estrutura, indica um mesmo esquema de apresentação e desenvolvimento dos seguintes itens: **Introdução:** temática, problematização, hipóteses e objetivo da pesquisa; **Fundamentação Teórica; Procedimentos Metodológicos:** metodologia da pesquisa; intervenção pedagógica (algumas mais descritivas de que outras) e análise dos resultados e, por fim, as **Considerações Finais**.

Este mesmo esquema se deve às normas de orientação para elaboração do TCC, as quais são repassadas às professoras estudantes pelas professoras orientadoras no início do último ano do Curso de Formação de Professores. As normas constam no Anexo II.

Estas normas são elaboradas pelo conjunto das professoras orientadoras, que elegem os itens e os detalham em forma de tópicos, em suas partes constitutivas, isto é, para cada item há um exemplo dos pontos a serem explorados pelas autoras no ato de elaboração dos seus trabalhos de pesquisa.

É por este motivo também que, as intervenções pedagógicas identificadas em cada TCC são fixadas em 40 (quarenta) horas, distribuídas em 10 (dez) atividades, a serem planejadas e desenvolvidas por cada professora estudante.

Ainda, no item intervenção pedagógica, há uma seqüência de passos a serem explicitados no planejamento das intervenções, tais como: nome da atividade; objetivo da atividade, metodologia ou estratégia e avaliação.

#### 4.1. O TCC E O CICLO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ao tomar como ponto de partida os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) adota-se como forma de organização desta pesquisa, a seqüência numérica em ordem crescente, com intuito de facilitar a estrutura de apresentação das análises efetivadas pela pesquisadora.

Na seqüência foi observada a questão do professor orientador, à medida que se adotou a seguinte estruturação: de 01 a 05 refere-se ao conjunto de trabalhos de conclusão de curso orientados pela orientadora denominada “A” e 06, o trabalho de conclusão de curso orientado pela orientadora “B”.

Desta forma, a apresentação foi feita seguindo a seguinte tabela:

<b>TCC</b>	<b>Temática do TCC</b>	<b>Professora Orientadora</b>	<b>Autora</b>
1	Inclusão Social	A	Professora estudante 1
2	Software Educativo	A	Professora estudante 2
3	Orientação Sexual na Educação Infantil	A	Professora estudante 3
4	Influência Televisiva no público infantil	A	Professora estudante 4
5	A Educação Sexual na Educação Infantil	A	Professora estudante 5
6	Musicalização na Educação Infantil	B	Professora estudante 6

Tabela 1

#### 4.1.1 – TCC 1 e seu processo de elaboração

No primeiro TCC avaliado, a autora elege como problema de investigação a seguinte questão: “que tipo de inclusão é viável para portadores de transtorno global do desenvolvimento?” (sic) O problema é situado no seu contexto de ação.

Observa-se, porém, que a proposta da autora era demonstrar como o processo de inclusão pode trazer segurança e aceitação aos portadores deste transtorno. Isto está evidenciado no seu objetivo “identificar o tipo de inclusão, onde os alunos portadores de transtorno global do desenvolvimento realmente possam sentir-se seguros, aceitos socialmente” (sic).

Apesar de o problema ser constituído no lócus da sua prática educativa há um distanciamento evidenciado na proposição deste. Esta falta de clareza pode ser devida à formulação ou à dificuldade de escrever o que de fato a incomodava no seu contexto de atuação.

Embora se reconheça esta dificuldade de elaboração do problema, o planejamento das intervenções é pensado em cima das limitações dos seus alunos. Por esta razão, as estratégias de ação são construídas a partir de atividades que refletem um grau de dificuldade leve ao moderado, como: “chute ao gol; futebol; capoeira; dança e teatro” (sic).

No planejamento das intervenções a autora do TCC elege como objetivo “verificar formas de trabalho dentro da Escola de Educação Especial”. Ela justifica que a escolha pelo seu campo de atuação deveu-se à familiaridade das crianças especiais com a escola, visto que:

aqui as crianças sentem-se seguras. Elas conhecem tudo da escola e por isto tirá-las desta zona de conforto poderia trazer algumas dificuldades”. Por esta razão, optei em trazer os alunos da escola regular para o convívio com os da escola especial. Isto acarretou em perguntas do tipo: - qual a deficiência dele? Por que ele é assim? Ele (a) não fala? (sic)

O planejamento das intervenções é composto de 40 horas de atividades compreendidas em cinco semanas com duas horas de aplicação diária (sic).

Na ação propriamente dita, a primeira semana foi chamada de socialização e a atividade aplicada foi chute ao gol. Nas demais semanas as atividades variaram entre esporte, dança e arte.

Destas atividades realizadas a autora diz que “com o passar dos dias, ela percebeu que ainda havia rejeições por parte dos alunos regulares” (sic). Isto, porém, não a impediu de continuar desenvolvendo o trabalho, afirmando que: “a experiência da realização de atividades recreativas proposta no projeto, permitiu haver trocas de experiência e, principalmente mostrou uma nova realidade aos alunos do ensino regular” (sic).

Desta observação feita pela autora parece que a aceitação do processo de inclusão deve vir por parte dos alunos ditos “normais” e, que por isto:

não deve partir de uma idéia falsa de inclusão e ou escola democrática. A escola será mais democrática, na medida em que acolher, educar e ensinar a todos, ao mesmo tempo. Respeitar as diferenças individuais, estimulando em especial, o desenvolvimento da capacidade do aluno aprender (sic).

As atividades escolhidas pela autora são apresentadas em forma de um pequeno relatório sobre como foram desenvolvidas e o envolvimento ou não dos participantes. Ao final, ela tece uma breve avaliação da atividade, ressaltando que:

a atividade proposta foi realizada com bons resultados, onde todos os alunos mostraram habilidades e bom desempenho. Todos estavam entusiasmados e competitivos no futebol. O envolvimento era geral. Cada aluno mostrava um pouco do que já conhecia, trocando experiências, ajudando-se na realização dos movimentos de capoeira (sic).

É importante ressaltar que a postura assumida pela professora estudante e que se evidencia no TCC construído não é de distanciamento da sua investigação. Antes, participa como observadora e executora das atividades propostas, olha o contexto e tenta compreender como é possível realizar uma inclusão que de fato não exclua seus alunos.

Isto fica explícito no seu TCC ao falar do papel do professor ressaltando:

que não se limita a transmitir conteúdos, ordens, tarefas, mas dar condições para que o aluno aja sobre os elementos do ambiente descobrindo as relações entre eles. Espera-se que a partir de um conhecimento do ambiente escolar (condições físicas e sociais), a criança tenha condições de se adaptar atuando de forma segura e satisfazendo suas reais necessidades (sic).

Neste TCC, embora a problemática tenha partido do contexto de atuação da autora e da necessidade que sente de encontrar uma resposta às suas inquietações sobre a situação levantada em sua prática docente, observa-se que sua pesquisa ficou restrita ao

seu olhar, o que distancia de uma prática de investigação-ação, visto que não há uma relação teoria e prática, nem mesmo a presença de uma comunidade de investigadores que juntos refletem sobre o problema em busca de melhoria da ação educativa.

Observa-se também neste TCC, a tentativa da autora em estabelecer uma relação entre passado e presente, ou seja, como levantou o problema e que tratamento pode ser dado, a partir da tomada de consciência de sua existência, embora ainda se caracterize como uma iniciativa individual e não interacional, que oportuniza o diálogo, o confronto e a inquietação sobre a possibilidade de encontrar novos caminhos de ação e melhoria educativa.

A pesquisa apresenta ainda aspectos subjetivos e interpretativos que partem dos entendimentos que a professora estudante tece sobre o contexto de sala de aula, cuja intenção é de uma forma geral cooperar para a melhoria da prática educativa efetivada pelos demais professores, uma vez que sinaliza que a finalidade é “dar contribuições, que se espera serem úteis a quem se dedica ao trabalho ou convive com alunos com Transtorno Global de Desenvolvimento” (sic).

Não há sinais de retomada do problema, embora não tenha respondido diretamente a questão problema eleita inicialmente no TCC; há uma colocação em termos de terminalidade da pesquisa, ao dizer que: “com esta proposta os alunos terão a oportunidade de aprender uns com os outros, desenvolvendo habilidades e valores necessários para uma verdadeira inclusão” (sic). O que parece soar assim: utilizem a proposta, porque ela deu resultados positivos para a minha prática.

Segundo a professora estudante 1, o processo de elaboração do seu TCC não foi percebido como uma proposta difícil, isto porque na sua opinião o tema faz parte do seu trabalho cotidiano. A dificuldade, porém, foi encontrada na constituição do corpo teórico “devido à falta de literatura disponível sobre a temática. Não é comum” (sic).

A pesquisa na visão da professora estudante foi facilitada pela intimidade que ela tem com a temática problematizada, isto porque “é um tema próximo daquilo que eu vivo no dia-a-dia. É algo em que eu acredito, que funciona e que está ligado mais à questão social” (sic).

Esta proximidade permite à professora estudante se situar com liberdade e com uma certa segurança na discussão prática de seu trabalho docente. Sobre esta relação afirma: “é muito fácil (...), inclusive porque a gente trabalha com uma visão social. Porque a prática é



mais fácil de construir, pensar, refletir e pesquisar. A gente conhece e sabe do que está falando. Isto dá segurança” (sic).

A colocação expressa pela professora estudante revela que falar da sua prática é falar de si mesma, de suas experiências, de seus acertos, limites e possibilidades construídas na trajetória profissional e que são marcas identificadoras do seu trabalho docente. Esta constatação é percebida na seguinte sentença: “Eu aprendo com as situações que enfrento no dia-a-dia. E isto só a prática fala, ensina” (sic).

Esta afirmação da professora estudante remete a Zeichner quando afirma que: “muito do ensino está enraizado em quem somos e como nós percebemos o mundo” (ZEICHNER, 1992, p.23)

Outro ponto de destaque apresentado na fala da professora estudante mostra que a sua intenção não estava voltada para comprovar teorias de autores, ao contrário:

queria mostrar uma tentativa de se trabalhar com autonomia, de tal forma que a aceitação das crianças especiais pelas crianças de escolas regulares não fosse de forma impositiva. Isto porque, não há um processo de aceitação simples destes alunos, tanto por parte dos professores como dos alunos de escolas regulares”(sic).

Isso evidencia que no entendimento da professora estudante a prática sobrepõe a teoria o que pressupõe o distanciamento entre os campos teórico e prático, o que não é proposto no contexto da prática da investigação-ação. (ELLIOT, 1990; CARR e KEMMIS, 1988)

Segundo Molina (2007) “a única missão legítima de uma pesquisa educativa é a investigação dos problemas educacionais e a formulação de teorias embasadas na realidade da prática educativa”. (MOLINA, 2007, p.37)

Esta percepção da pesquisa educativa ainda não está incorporada na fala da professora estudante, uma vez que para ela:

o referencial é importante para quem vai ler, não para mim que escrevi, mas a parte de descrição da prática esta eu ampliaria, porque reflete o meu dia-a-dia. É o que eu faço. Aprendi a olhar o aluno e vi cada aluno diferente. E para cada aluno preciso pensar sobre o quê e o como trabalhar (sic).

A professora estudante no ato de planejamento da intervenção alia ao processo de ação o pensar sobre a ação. Ao pensar sobre a ação ela decide as estratégias de trabalho docente a serem efetivadas e que se mostram em ações que são perceptíveis no dia-a-dia

do aluno. O interesse está voltado para o desenvolvimento dele e é isto que impulsiona seu trabalho; assim, o que a professora objetiva não é o conteúdo, mas a autonomia do aluno, verificada em:

sua independência nas atividades diárias. Se o aluno consegue chegar em casa, tirar o sapato, guardar suas coisas, trocar de roupa, aí está a importância das atividades por elas estarem ligadas mais à independência e à individualidade dos alunos (sic).

Esta necessidade apontada pela professora estudante é ressaltada por Pereira, quando afirma que o objetivo da investigação-ação “não é simplesmente resolver um problema, mas (...) compreender e melhorar a atividade educativa”. (PEREIRA, 1998, p.163)

Na fala da professora estudante constata-se a ousadia em se arriscar na propositura de uma teoria prática quanto ao processo de inclusão dos alunos. Ela afirma que o processo de inclusão deveria ser efetivado:

com atividades. Porque consigo que o aluno seja mais independente, que tenha uma convivência com os alunos ditos normais, ou que os alunos venham aqui na escola para ver qual a realidade, como é o dia-a-dia dos alunos especiais. Porque é muito dolorida a realidade, porém é real e está aí (...) (sic).

Neste caminho de construção do TCC, a ajuda da professora orientadora é percebida pela professora estudante como alguém que ouvia, mas que não criava novas maneiras de pensar e agir sobre o problema por ela proposto. Ela afirma que: “eu sempre expunha o meu ponto de vista e ela ouvia e falava o que pensava, mas não apontava alternativa” (sic).

Isto indica que a professora estudante, não percebia uma grande contribuição por parte da sua professora orientadora e que gostaria de que houvesse mais interação, exemplos e discussão sobre a problemática investigada, em forma de sugestões que fossem significativas ao seu trabalho docente. Parece que o falar sobre não é suficiente para ação efetivada na prática. É preciso demonstrar, e este demonstrar vem por meio de idéias, sugestões, exemplos sobre o tema em estudo.

Ao final, quando foi perguntado à professora se ela seguiria o roteiro estruturado para elaboração do seu TCC, ela pegou e folheou seu trabalho de trás para frente e de frente para trás (sic). Gesto que pode indicar uma necessidade de se afirmar diante do objeto construído na tentativa de encontrar uma razão que justifique o próprio trabalho

apresentado e que se manifesta na seguinte afirmação: “É, eu só fiz, porque tinha que fazer o TCC” (sic).

Sobre isto, Pereira (1998) ressalta que a investigação-ação é um estudo de uma situação social e que seu objetivo é proporcionar elementos que ajudarão o professor na manifestação de seu juízo prático, situação diversa da encontrada neste TCC, pois na expressão “ fiz porque tinha que fazer” a pesquisa parece assumir um ar de obrigação e não de reflexão e desenvolvimento de sua autonomia.

A professora estudante não está presa ao TCC elaborado, porque o que a realiza é a ação que desenvolve na prática, na forma como lida com os alunos, na forma como efetiva seu trabalho docente e busca respostas às inquietações que surgem no seu dia-dia.

#### 4.1.2 – TCC 2 e seu processo de elaboração

O segundo TCC aborda a questão da informática na Educação Infantil e tece como problema a seguinte questão: “quais os softwares mais apropriados para o processo de aprendizagem na Educação Infantil e como o professor pode utilizar os softwares educacionais para auxiliar e melhorar o processo ensino aprendizagem?”(sic).

O problema colocado pela autora demonstra sua preocupação com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a partir da utilização de um instrumento (soft) apropriado para a etapa de educação pesquisada.

A investigação efetivada situa-se no contexto de sua atuação, embora não contextualize no seu TCC o motivo que a levou a pesquisar sobre esta temática.

Ao analisar o objetivo proposto no seu TCC percebe-se que a intenção da autora responde a uma parte da sua problemática, uma vez que a finalidade proposta era “conhecer quais os softwares mais usados na Educação Infantil e avaliar se estes são apropriados para a fase de aprendizagem da criança” (sic).

A ampliação verificada na elaboração da problemática pode significar que a sua intenção está voltada não apenas para a ferramenta, mas para demonstrar sua utilização nas práticas de sala de aula.

Isto se verifica em algumas análises sobre a pesquisa realizada quando se refere ao trabalho do professor frente à ferramenta: “o professor deverá oferecer situações

desafiadoras que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e a redescoberta” (sic). E ainda: “a informática é um suporte para o professor, é uma ferramenta a mais em suas aulas e o software a ponte entre a busca e o conhecimento” (sic).

O planejamento da intervenção pedagógica consiste em 40 horas distribuídas em 10 (dez) atividades a serem desenvolvidas e são dispostas nos seguintes itens: temática da atividade; objetivo; apresentação; desenvolvimento e avaliação. Neste último item há uma única fala para todas as atividades “será feita através da participação dos alunos” (sic).

No ato do planejamento a autora descreve que a finalidade das intervenções “é desenvolver um trabalho interdisciplinar cuja meta é identificar qual é o soft mais apropriado para a interação com o conteúdo da sala a ser desenvolvido” (sic).

Assim, elege 3 softs educativos: “Coelho Sabido”; “A casa da matemática da Millie” e “Jardim da Winnie”. Com estes aplicativos constrói o projeto da prática pedagógica, que apresentou os seguintes temas: estações do ano; primeiras letras e contagem e soluções de problemas.

Nos temas escolhidos, a professora estudante traçou estratégias de ação que possibilitavam o contato do aluno com o conhecimento mediado pela utilização do aplicativo.

Na ação propriamente dita as intervenções são descritas em forma de procedimentos e são retomados pela autora na descrição da proposta de intervenção realizada, ao fazer uma análise geral sobre as estratégias adotadas, que ao seu ver foram positivas, uma vez que:

as crianças demonstraram estar fascinadas com as atividades propostas no software ocasionando um momento de lazer, felicidade, satisfação e aprendizagem, sem contar com os desafios que tornam os níveis mais interessantes e emocionantes, e isto fica registrado em cada rostinho (sic).

Mais uma vez, nota-se que a preocupação estava voltada para o contexto da sala de aula e não apenas com a ferramenta em si. Esta é mais um meio para dinamizar o conteúdo e oportunizar a aprendizagem, a partir de uma prática interdisciplinar.

Ainda sobre as atividades de intervenção há uma preocupação demonstrada pela autora sobre o desenvolvimento da criança no que diz respeito à significação do trabalho educativo efetivado pelo professor, a partir da utilização do software. Isto fica registrado no seu TCC ao dizer que:

Construir situações de aprendizagem utilizando o computador exige que os softwares a serem trabalhados possuam características fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento. O professor pode utilizar softwares educacionais para auxiliar e melhorar o ensino-aprendizagem. Os softwares precisam ser analisados e avaliados pelo professor para verificar se há sintonia e coerência com o assunto trabalhado. O professor responsável pela turma deve levar e ministrar as aulas no laboratório utilizando o computador como uma ferramenta de ensino e manter-se sempre presente para tirar as dúvidas necessárias, levantar questionamentos e servir como mediador (sic).

Na colocação da autora há registros de algumas pistas sobre como na sua visão deveria ser conduzido o processo educativo pelos professores, neste sentido aponta para: o papel efetivo do professor; sua ação sobre a realidade de sala de aula; a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento; o preparo constante do professor; sua autonomia na escolha dos instrumentos auxiliares à aprendizagem e o impacto destes instrumentos na elaboração de um novo conhecimento e, ainda, o propósito de sua ação educativa; que é melhorar o ensino e a aprendizagem.

A avaliação das atividades de intervenção não está explícita no TCC sobre a denominação de um item, pois está inserida no momento em que a autora descreve as atividades realizadas e o grau de impacto destas no desenvolvimento das crianças.

Não há indícios no TCC de retomada do problema e nem indicativos de que o mesmo será realizado pela autora, antes termina sua pesquisa retomando o problema inicial colocado, como que se quisesse dar uma resposta conclusiva à pesquisa desenvolvida na seguinte afirmação: “o soft ‘Coelho Sabido’ apresentou-se mais completo, favorecendo ao conteúdo de sala de aula um complemento elementar ao processo ensino e aprendizagem” (sic). Por outro lado, não evidencia como os professores podem mediar a aprendizagem com este aplicativo.

O que pode significar que: de acordo com a minha realidade, foram estas as descobertas que fiz e que serão instrumento de utilização de minha prática educativa, visto que “as atividades dadas em sala de aula podem ser facilmente integradas a este software” (sic).

A professora estudante 2 descreve que o processo de elaboração do seu TCC teve como pano de fundo o seu contexto. Neste contexto foi observado o trabalho com a informática realizado por um professor externo à escola envolvendo as crianças de Educação Infantil. “Eu pensei, vou fazer com que a escola mesma assuma estas aulas (...) E como tinha que realizar o TCC, (...) escolhi o tema” (sic)

A fala expressa pela professora estudante demonstra que a escolha do tema partiu de uma deficiência individual observada no seu cotidiano e foi isto que a motivou para o estudo e desenvolvimento da pesquisa.

Esta motivação é apresentada assim:

Comecei pesquisando sobre o assunto. Falei com o responsável pelo Projeto para que me fornecesse a lista de materiais em que eles se baseavam (...) peguei aquilo (...) fui procurar os softwares que seriam compatíveis (sic).

Esta atitude da professora estudante revela a falta de intimidade com o assunto, fator este que não foi visto por ela como um limitador na constituição de sua pesquisa. Ao que parece a necessidade que sentiu em dominar uma nova tecnologia e desenvolvê-la na sua realidade foi maior que o desconhecimento que tinha sobre ela.

A posição assumida pela professora estudante de enfrentamento de uma problemática surgida no contexto remete à posição de inquietação frente ao trabalho docente efetivado, na medida em que o mesmo é tomado como canal possível de mudança da prática educativa desenvolvida.

Por esta razão é que, Oliveira et al (2001) afirmam que o processo de investigar sobre os problemas “residentes na prática educacional é uma tarefa de organizar fatos inerentes à realidade dos indivíduos e objetivar a exploração dos entendimentos que estes tenham das situações que os conformam” (OLIVEIRA et al, 2001, p.102).

Neste sentido, a tomada de decisão da professora estudante parte de uma iniciativa individual, à medida que busca compreender a forma de utilização e manuseio de uma ferramenta da qual não tem conhecimento, com o intuito de buscar uma solução que oportunize o sentido e a melhoria da sua própria ação. Esta intenção pode ser percebida na seguinte colocação: “se tivesse que continuar a pesquisa continuaria com este mesmo tema. Acho bem importante o tema (...) foi um trabalho que marcou bastante” (sic).

No processo de constituição e elaboração do seu TCC a professora estudante demonstra satisfação com as orientações recebidas, embora aponte algumas barreiras neste processo, como a multiplicidade de temáticas e o distanciamento das mesmas da linha de pesquisa da orientadora, o que dificultou na proposição de ações a serem implementadas na prática educativa.

O que coloquei na intervenção eu contava para ela e ela concordava. Achava bom, não tive que mudar nada. (...) Vejo que a limitação estava em que a orientadora não conseguia atender todas as temáticas que eram desenvolvidas. Alguns temas fogem da área dela, fica difícil propor ações. Mas mesmo assim, via a preocupação dela quanto à conclusão do trabalho (sic)

Vale ressaltar que em relação às orientações, pode ser que a não interferência, a mudança ou as sugestões apontadas pela professora estudante por parte da professora orientadora represente o desconforto desta diante de uma temática em que não se sentia segura para tecer opiniões ou abrir discussões.

Esta realidade aponta mais uma vez para a necessidade do entrelaçamento do campo teórico-prático, na medida em que um significa o outro e apresenta novas possibilidades ao problema investigado.

A fala acima da professora estudante também revela a preocupação da professora orientadora com a conclusão do trabalho, o que pode significar para ela o fim de mais uma etapa, o fim de um trabalho que na verdade a inquietava, ou ainda a sensação de mais uma missão cumprida. Estes sentimentos podem inibir de fato a interação, o compartilhamento de idéias e o provocar para uma nova possibilidade.

Afinal, o que se busca com a investigação-ação é um melhor e maior entendimento dos sujeitos na identificação e na transformação de situações nas quais se encontram e isto se torna ainda melhor, quando existem parceiros envolvidos neste ato de reflexão mais ação (OLIVEIRA et al, 2001).

A professora estudante conclui dizendo que foi marcante o “processo de fazer a pesquisa na minha realidade” (sic). Isto demonstra que, pesquisa realizada é tomada por ela como uma prática possível, a qual apresentou respostas satisfatórias às suas inquietações e é por esta razão que afirma: “imagino que o professor tem que estar fazendo pesquisa o tempo todo. Acho que devem andar juntos. De mãos dadas. O professor não pode deixar de pesquisar, se não fica para trás” (sic).

Neste sentido, pesquisa e desenvolvimento profissional fazem parte de um mesmo processo educacional, isto é, um complementa o outro. E ao complementar, um significa o outro na constituição das práticas educativas.

Assim, a percepção da professora estudante sobre o ato de pesquisar envolve não só a prática, a continuidade, mas a oportunidade de se estar sempre atenta às inovações e retrocessos que envolvem seu trabalho docente.

#### 4.1.3 – TCC 3 e seu processo de elaboração

NO terceiro TCC a problemática levantada para a investigação-ação não é evidenciada de forma explícita, porém ao ler a parte da introdução feita pela autora nota-se indicativos de que a sua proposta volta-se ao como orientar os professores para o trabalho com a sexualidade na Educação Infantil, visto que:

Parte-se do pressuposto de que os professores têm grandes dificuldades em trabalhar com as crianças no que diz respeito à orientação sexual. Esse tema faz parte dos Temas Transversais propostos pelo Ministério de Educação e Cultura e percebe-se que os professores sentem necessidade de receber informações sobre o assunto e a forma como devem se portar diante de tal problemática” (sic).

Esta indicação se torna mais clara quando se recorre à leitura do objetivo posto pela autora “analisar as dificuldades enfrentadas pelo professor no desafio de orientar a sexualidade na Educação Infantil” (sic).

A proposta de investigação-ação encaminhada pela autora também está ligada à prática docente e a sua intenção é oferecer subsídios ao professor para trabalhar com um tema delicado.

Ao levar em consideração a proposição do objetivo da investigação alguns fatos chamam atenção: primeiro, a relação da autora com a investigação, pois não é o contexto de sala de aula o seu objeto, mas a formação continuada dos professores, ou seja, a postura do professor frente a uma situação problema; segundo, a necessidade de dar subsídios ao professor; terceiro, o distanciamento da autora com a realidade da escola e, por último, a formação de caráter técnico proposta verificada na seguinte sentença:

subsidiar o professor teoricamente, para que esse compreenda melhor a sexualidade de seus alunos e responda adequadamente aos seus questionamentos (...) a escola não pode ignorar essa dimensão do ser humano e precisa investir na formação de professores para instruí-los sobre o assunto (sic).



A justificativa traçada pela autora enfatiza ainda mais a necessidade de formação continuada dizendo que: “observamos que muitas vezes os professores estão plenamente conscientes de sua falta de preparação para uma melhor orientação sexual na Educação Infantil” (sic).

A autora sobre a temática sexualidade ainda ressalta que: “é necessário fornecer informações e orientações a respeito do sexo” (sic). Na sua visão é isto que compete ao professor na direção do seu trabalho educativo.

O planejamento da intervenção pedagógica ocorre numa escola de Educação infantil da qual não participa como docente o que pode ser verificado na seguinte colocação:

Após os estudos teóricos e o **conhecimento da turma**, planejou-se uma intervenção a ser desenvolvida em 40 horas e que abrange os seguintes itens: conceitos; atividades; relações entre as áreas do conhecimento e avaliação. Nesta intervenção a proposta é que as crianças entendam seu desenvolvimento físico (...) e o processo de amadurecimento (sic).

As intervenções pedagógicas foram constituídas das seguintes temáticas: os seres vivos (habitat, alimentação, espécies, reprodução, cuidados) e constituição da família (estrutura, vida familiar, origem dos bebês e convivência).

Para cada temática desenvolvida, a professora estudante planejou estratégias que envolveram: pintura, construção do quadro de sentimentos, teatro, corte e colagem, lista dos direitos e das proibições, auto-retrato, praticando as regras, higienização, álbum do bebê e móbile da árvore genealógica.

Eis a consideração sobre a intervenção pedagógica realizada:

Verificou-se que a intervenção foi além do planejado, todos os alunos participaram, o grupo saiu beneficiado, houve aceitação e continua havendo mudanças comportamentais (...) No final da intervenção (que ultrapassou às 40 horas) pôde-se constatar que as competências planejadas foram sendo gradativamente atingidas. Verificou-se que os alunos conseguiram atingir um aprendizado referente às diferenças de gênero, como também as características de feminino e masculino nos seres vivos e as funções de homem e mulher. Para finalizar a intervenção foi feita uma apresentação das crianças em forma de teatro, representando um grupo familiar no seu cotidiano (sic).

Neste sentido, a avaliação da intervenção é realizada ao final e refere-se aos resultados conseguidos na aplicação e desenvolvimento das atividades. Destaque, porém, para as seguintes palavras: “mudanças comportamentais”; “competências planejadas” e “conseguiram atingir um aprendizado”. Palavras que podem muito bem estar associadas ao

modelo técnico da educação que olha o processo ensino e aprendizagem de forma aplicacional, metodológica com resultados observáveis.

Ao retomar o objetivo da investigação proposto pela autora não há indicativos de como conseguiu concretizá-lo, uma vez que a finalidade era analisar dificuldades do professor frente à problemática e não como desenvolver um trabalho de sexualidade com as crianças.

Esta não definição de um problema no ato de escrever claramente o que na realidade a inquietava pode ter atravessado a sua pesquisa na forma como ela busca os resultados, visto que ao tecer suas considerações sobre a investigação ressalta que:

Essa pesquisa buscou diagnosticar a necessidade das crianças de Educação Infantil em receber orientação sexual dentro do espaço escolar e fundamentada nos estudos bibliográficos conclui-se que: a orientação sexual ministrada na família deixa lacunas que devem ser preenchidas pela escola (...) ficou clara a premente necessidade de realizar orientação sexual na escola (...) constatou-se na prática a veracidade dos argumentos teóricos (...) descobriu-se que o recurso pedagógico mais valioso para orientação sexual é o próprio professor (sic).

Há recorrência à fundamentação teórica, no sentido de legitimar suas considerações sobre o objeto e dar peso às suas palavras diante de um público externo, alvo de suas práticas, isto é, o que digo tem validade, porque está ancorado nos estudos científicos deste ou daquele teórico.

A autora conclui a pesquisa ressaltando que os dados obtidos é que ajudarão os professores “a entender melhor como realizar uma orientação sexual com mais segurança aos alunos na faixa da Educação Infantil” (sic). Isto pressupõe que, por meio dos resultados os professores terão condições de trabalhar com a temática levantada, ou seja, os dados foram testados e comprovados. E se deram certo, anteriormente, o professor pode usá-los no seu dia-a-dia.

Neste TCC, não há indícios de retomada do problema; a sensação deixada é de terminalidade de estudo, a partir de generalizações que tece sobre a temática pesquisada; isto pode sinalizar a natureza técnica de sua pesquisa.

Por fim, a autora coloca que a partir deste trabalho “muitas oportunidades adicionais, de reforçar e complementar esses ensinamentos poderão surgir no curso de qualquer período, e professores atentos vão percebê-los (...) esse é um desafio” (sic). Sentença que

pode expressar este sentido: a responsabilidade é do professor, por isto, deve manter-se atento às situações, caso contrário não saberá trabalhar com a problemática.

No tocante ao TCC 3, o processo de elaboração é percebido pela professora estudante como parte de sua vida, isto é, está associado à história pessoal, a qual assume um ar de experiência vivenciada.

A professora estudante expressa assim:

O processo foi o seguinte: Isto aqui é praticamente a minha vida. É, aqui tem registrado as fases desde o tempo das minhas filhas. Tudo aquilo que vivi com elas na escola (...). Tudo o que escrevi é realidade. É o que vivi, o que presenciei (sic).

Nesta sua fala, fica evidente a forte sobrecarga emocional que deposita em seu trabalho, demonstrando que a pesquisa realizada assume uma perspectiva particularizada, isto é, envolve o sujeito e o conhecimento que tem de determinado assunto. Isto se torna mais enfático na seguinte sentença:

Então veja, eu tinha uma bagagem muito grande de conhecimento sobre esta temática da vida. Da realidade mesmo que vivi, não só das escolas, mas de gerações, pois eu, com 53 anos, já acompanhei várias gerações de crianças e, agora esta última. Então você se assusta, como é que mudou!" (sic)

Fiorentini et al (1998) ressaltam que: "quando confundimos o saber com a emoção passamos a interpretar a realidade de modo meramente subjetivo". (FIORENTINI, et al, 1998, p.322)

Na resposta da professora estudante o conhecimento tácito se manifesta como uma realidade certa. Realidade construída na experiência de vida e que se mostra como a verdade, a sua "verdade"; talvez seja por este motivo que questione o processo de mudança histórica (gerações) ocorrido na temática eleita.

Afirma, assim, que o tema pesquisado partiu da sua experiência "como mãe e como professora quebra-galho que fui" (sic). Esta relação com a vida pessoal pode sinalizar que a esta se sobrepõe à vida profissional, uma vez que a mesma não exerceu a profissão de direito, o que a impede de olhar a prática educativa sem a interferência direta da sua história de vida, pois é ela que lhe dá bases para tecer pareceres e significações.

Este alerta é importante para entender a sua postura frente à construção e elaboração da pesquisa, pois como ela mesmo disse “as professoras me chamavam para substituí-las no processo de licença. Eu ia com maior prazer. Eu ficava uma semana, duas, às vezes passava dias” (sic), visto que, o contexto não é o seu, mas o que viveu enquanto professora substituta.

Concluimos que, a problemática nasceu das suas observações sobre um contexto que envolvia professores e alunos. Nele, elege a temática e desenvolve o TCC, porém um fato chama atenção à expressão “muita coisa que estava na minha cabeça” (sic), que se repete muito durante o processo da entrevista e que indica a presença marcadamente forte de seus entendimentos e não de um problema gerado e que a estivesse inquietando no seu contexto educacional.

As observações aí feitas no contexto são tomadas por ela como um caminho para a proposição de ações que permitam ao professor trabalhar com questões polêmicas, assim diz que:

eu notava que as professoras tinham dificuldade para falar de uma coisa tão simples, uma coisa que é a natureza das pessoas. Você tem que saber trabalhar bem lá de pequenininho para que as crianças possam crescer com uma sexualidade boa (sic).

Neste processo de elaboração do seu TCC, ela ressalta que o papel da professora orientadora foi relevante, principalmente em relação às normas. Ela traça o seguinte depoimento: “Eu tive orientações, as normas. Não posso me queixar (...) a professora me chamava no seu período de intervalo para me orientar” (sic).

Nesta ação, as orientações eram situadas em um curto período, mas como a professora estudante ressalta: “eu tinha todo o tempo do mundo. Eu tinha mais tempo até que as outras colegas e como ficava disponível (...) assim dava tempo de escrever, arrumar, fazer e corrigir novamente” (sic).

Na fala acima, a professora estudante enumera passos associados às normas para apresentação de um trabalho técnico, isto porque, não há indicadores sobre o desenvolvimento das práticas e nem como estas eram percebidas, discutidas e reelaboradas por ela; a sinalização volta-se antes, para o conteúdo do TCC desenvolvido.

Ao perguntar à professora estudante se havia diálogo e interação sobre a temática investigada, sobre a metodologia, o que aplicar e não aplicar, ela se mostra categórica: “É complicado, mas conversávamos” (sic).

Este ponto final pode ser que signifique que, mesmo ela tendo todo o tempo do mundo, a professora orientadora não dispunha do mesmo e que por esta razão havia uma seqüência a ser seguida, a qual não oportunizava entrar em detalhes sobre o processo, mas a tentativa de sua finalização.

A relação que tece entre o TCC e a investigação-ação entra num campo teórico, uma vez que afirma que quando se pesquisa precisa-se ir direto à fonte, pois “você vê que está ali” (sic), por isto insiste que as professoras devem procurar as fontes, pois elas lhe darão subsídios para orientarem seus alunos.

Isto pressupõe que a professora estudante dá ênfase à teoria, pois no seu entendimento é a teoria que explica a prática. Sem ela é impossível compreender os problemas que ocorrem no contexto de sala de aula.

Ao perguntar se a professora estudante permaneceria com o mesmo tema se tivesse que elaborar outro TCC, ela é enfática ao dizer que:

Eu continuaria, mas tenho na minha cabeça que para o futuro eu teria que escrever sobre educação de casais. Afinal, tem que estar relacionado a minha vida e já estou chegando à conclusão que o problema vem de berço (sic).

E arremata, dizendo: “Eu me sinto uma pesquisadora” (sic). O que pressupõe que para ela, o sentido de pesquisar está atrelado às percepções individuais apreendidas da vida, pois foi assim que a praticou sem a presença física de um coletivo que lhe ajudasse a refletir e dialogar com a realidade.

Esta prática de pesquisa distancia-se da investigação-ação que se constitui num processo contínuo de buscar, inquirir, investigar, procurar, re-procurar aquilo que inquieta uma comunidade de investigadores, na medida em que levanta novos questionamentos sobre os próprios conceitos que foram firmados e adquiridos na experiência profissional e de vida compartilhada com seus pares, o que não foi verificado neste TCC analisado.

#### 4.1.4 – TCC 4 e seu processo de elaboração

No quarto TCC a autora inicia apontando os motivos que a levaram a adotar como investigação-ação a influência televisiva no público infantil ao relatar sobre os malefícios deste aparelho no desenvolvimento das crianças. Ela ressalta que:

Crianças desde muito cedo participam do mundo televisivo, assistindo muitas vezes a programações para sua idade, deixando de desenvolver seu potencial criativo por ser mais cômodo ficar sentado na frente da TV sem precisar pensar e realizar algum esforço. A influência da televisão também gera problemas dentro da escola, onde os alunos não querem estudar como deveriam, só querem saber de lutar, brigar (...) (sic).

Assim, elege como problema de sua investigação-ação a seguinte questão: “de que forma os programas influenciam no comportamento das crianças e como a escola e família poderão trabalhar juntas para que essas influências não sejam tão negativas” (sic).

O objetivo proposto pela autora tem relação direta com o problema colocado, visto que pretendeu “analisar a influência da TV no comportamento da criança” (sic), contudo abrange uma parte da problemática deixando de lado a questão da família e escola.

O contexto eleito para sua investigação-ação é o de sua sala de aula a qual é identificada na descrição do contexto pedagógico desta forma: “a pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil em que trabalho com a turma de Jardim III” (sic).

O planejamento da intervenção pedagógica é de 40 horas a serem distribuídas em 10 atividades. O roteiro das atividades propostas pela autora consiste do objetivo de cada intervenção, da metodologia e do fechamento da atividade, a partir do registro de comentários feitos pelos alunos.

As atividades planejadas pela professora estudante foram assim distribuídas: contação da história sobre a televisão brasileira, exibição de um filme, desenho sobre a mensagem do filme; elaboração de um livro; construção de uma TV em papelão; dramatização; apresentação do jogo: “quem sou eu?”; confecção de um personagem em argila do filme assistido.

A professora estudante, após a aplicação de cada atividade perguntava às crianças sobre o que elas haviam aprendido e, se isto era bom ou ruim para ser imitado. Nota-se ainda, uma preocupação da professora estudante em registrar as respostas dadas e observar o comportamento das crianças no desenvolvimento de cada atividade.

Assim, a intervenção pedagógica descrita pela professora parte de comentários que demonstram a forma como os alunos receberam cada uma das estratégias de ação propostas por ela, ao observar que:

as crianças demonstraram grande interesse pelo assunto permanecendo atentas às informações transmitidas. (...) Ao final da atividade cada aluno contou para turma o que mais gostou e o que menos lhe chamou atenção e o porquê da escolha (...) Os alunos participaram da atividade com desenvoltura e muito talento (...) essa atividade foi muito importante, pois escola e família trabalharam juntas ajudando na formação de nossas crianças (sic).

O item avaliação das intervenções consta de atitudes que os alunos deveriam demonstrar no decorrer da atividade e são assim postos pela autora: “atenção; participação; criatividade; desenvoltura; espontaneidade; coordenação e criatividade” (sic).

A professora estudante, ainda acrescenta que com as atividades desenvolvidas houve uma diminuição significativa da agressividade, e que foi observada nos gestos expressos das crianças, “demonstrando melhor conduta social”. Isto porque, “a promoção de situação de trabalho em grupo e a mediação das idéias possibilitou a interação sem agressividade verbal, gestual ou corporal” (sic).

Sua preocupação com a investigação é manifesta da seguinte forma: “buscou-se desenvolver atividades relacionadas com a televisão para despertar o interesse por novas descobertas e tornar o contexto de sala de aula mais solidário, crítico e participativo” (sic).

Na afirmativa da professora estudante, há um indicativo sobre a sua intenção de melhorar a prática educativa tornando-a um espaço de criação, construção e participação frente ao conhecimento e às descobertas.

Nesta investigação-ação nota-se também, a preocupação da autora com um problema da prática e que sua intenção era minorá-lo, a partir de uma integração a ser mantida entre escola e família. A evidência disto está na análise da sua prática pedagógica, a qual ressalta que: “escola e família têm um importante papel no desenvolvimento das crianças. Se ambas trabalharem juntas ter-se-á no futuro jovens e adultos mais críticos e seletivos e não cidadãos passivos que se deixam dominar pelas imagens televisivas” (sic).

O destaque dado é a percepção da professora estudante quanto à necessidade de retomada da investigação e às contribuições que pôde sentir desta pesquisa na sua prática educativa. Diz a autora que:

ao final da prática pedagógica de 40 horas verificou-se que os objetivos não foram alcançados em sua íntegra, pois é um processo gradativo, que requer mais trabalho e tempo com esta problemática (...) após a finalização do trabalho proposto diminui um pouco os gestos de agressividade entre os alunos (...) De tudo isso, fica um resultado marcante para todos nós a necessidade de haver um entrosamento mais amplo entre pais, filhos e professores. E como alerta fica aqui registrada a urgência de uma reciclagem cada vez mais indispensável aos programas de TV (sic).

A postura adotada pela autora na análise das 40 horas de intervenção constante nas normas pode dar indicativos de que a limitação de horas não é um bom critério na constituição de uma pesquisa, visto que há necessidade de retomar o problema, pois o que se objetiva é o melhoramento das práticas educativas, a partir de reflexões realizadas no contexto de atuação – a sala de aula-, e não a mera aplicação de atividades programadas de forma seqüencial.

A professora estudante 4 inicia o relato sobre a elaboração do seu TCC apontando as dificuldades iniciais sentidas, desde o momento da apresentação do seu tema no ano anterior à professora do programa de aprendizagem “Pesquisa da Prática Pedagógica”. Ela revela que:

Desde a escolha do tema foi muito difícil. Primeiro, porque a professora do ano anterior disse que meu tema era limitado, não havia bibliografia para pesquisa. Mas, mesmo assim tentei fazer, porque era algo que estava presenciando em sala de aula. Eu queria descobrir novas formas para lidar com o problema (sic).

A dificuldade colocada pela professora de Pesquisa da Prática Pedagógica foi no sentido de que a temática eleita fugia dos temas mais comuns trabalhados pelas demais professoras estudantes e, que no seu caso não encontraria com facilidade livros que lhe ajudassem na construção do seu referencial teórico.

Por outro lado, a perseverança da professora estudante indica sua ousadia em compreender um fenômeno que estava vivenciando no seu contexto de atuação para que pudesse lançar novos olhares que possibilitassem ajudar o seu trabalho docente com a problemática levantada.

Assim, ressalta que: “inicie o processo escrevendo o que de fato queria pesquisar, por isto não me prenda a teóricos. Me prenda à situação. E, finalmente, consegui fazer. Se o resultado foi bom ou ruim... terminei o TCC” (sic).



Esta fala revela que para a professora estudante a situação problema é mais importante que ter ou não fundamentos teóricos que lhe expliquem o fato. A situação é reveladora em si mesma e por isto deve ser apreciada com cuidado. A situação é a fonte da pesquisa.

Ao perguntar à professora estudante o que ela tinha conseguido fazer, ela responde assim: “consegui observar a minha sala. Trabalhar com um problema que estava me incomodando” (sic).

Mais uma vez traz a situação que enfrentava apresentando como meta a possibilidade de melhorar a sua prática. Isto se torna evidente na fala a seguir: “A turma estava muito inquieta. As brincadeiras eram agressivas. E como trabalhei com eles, pude ver que o comportamento melhorou bastante” (sic).

Um item que ela destaca é a participação da coordenação pedagógica e das famílias na temática do seu TCC: influência televisiva nas crianças, pois segundo ela: “Tanto a Coordenação como as famílias devem se envolver no desenvolvimento do trabalho proposto. Afinal, se eles não compram a idéia não há perspectiva de mudança”. (sic)

Isto significa que a professora estudante compreende a idéia que a pesquisa não é um trabalho exclusivo seu, mas de toda a comunidade escolar. E esta tem um papel decisivo para que a proposta efetivada alcance seu objetivo.

Para Saito et al (2003) a investigação-ação deve se voltar “essencialmente para as transformações coletivas, e não para as mudanças individuais, ainda que as mudanças nos indivíduos participantes sejam características necessárias à investigação-ação.” (SAITO et al, 2003, p.75)

A professora estudante declara com relação à professora orientadora, que “apesar deste tema não ser específico de sua formação, não me negou ajuda. Ela leu, corrigiu e até apresentou algumas idéias” (sic).

Apesar da professora estudante ter eleito um tema em que a professora orientadora não pôde contribuir de forma total, a frase acima demonstra proximidade com a professora orientadora e a preocupação desta em ajudar no processo de construção do seu TCC, pois a orientação voltou-se para leitura e correção do trabalho em desenvolvimento e esta era uma das formas com que a professora orientadora poderia auxiliá-la. Isto se evidencia mais fortemente ao relatar que: “Eu apenas mostrava meu trabalho. Não tinha muito espaço para

discutir o tema e nem ela tinha espaço. Imagine uma fila de alunas esperando chegar a sua vez para correção do TCC” (sic).

É neste cenário que as orientações são vistas pelos seus protagonistas: professores estudantes e professores orientadores. E é nele que os envolvidos aprendem a superar os limites impostos pelo sistema adotado na instituição formadora.

Com relação ainda, ao processo de elaboração da pesquisa, a professora estudante faz o seguinte comentário: “desenvolver uma pesquisa no final do Curso e, com outras exigências dos Programas de Aprendizagem, não é uma tarefa fácil, às vezes dava vontade de desistir, mas vinha um professor, colega e até a Orientadora e a gente ganhava ânimo novamente” (sic).

Na fala da professora estudante fica explícito que a pesquisa era mais um elemento a ser desenvolvido, o que pode indicar que a mesma ainda não ocupa um lugar próprio na formação docente.

A professora estudante termina sua entrevista ressaltando que aprendeu a “superar as dificuldades e a pensar em novas formas de lidar com os problemas. Me sinto mais preparada e segura” (sic). Esta fala expressa autonomia conquistada no que fazer de suas práticas educativas cotidianas.

#### 4.1.5 – TCC 5 e seu processo de elaboração

O quinto TCC aborda a temática da “Sexualidade na Educação Infantil” e adota como problema a seguinte questão: “Quando devemos orientar a criança sobre a sexualidade e que benefícios ela pode ter com esta orientação na educação infantil?” (sic)

No decorrer do trabalho o que se evidencia é como a autora percebe a resistência dos professores em trabalhar a temática e como esta não é desenvolvida junto aos alunos. A autora expressa que: “os professores não se sentem seguros para tratar do problema da sexualidade com suas crianças. Falta a eles uma base teórica que fundamente sua ação” (sic).

O objetivo da pesquisa não está explícito no trabalho, entretanto isto não significa que a autora não o tenha, pois no desenvolvimento do seu planejamento está posto que sua

intenção é “orientar a criança sobre a sua sexualidade a partir de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula” (sic).

O planejamento da proposta de intervenção consta de 10(dez) atividades que foram desenvolvidas em 40 horas. Apresenta ainda, uma descrição das atividades contendo os seguintes itens: “título da atividade; objetivos; metodologia e avaliação” (sic). A avaliação é descrita no relatório das atividades com um único enunciado “a avaliação será feita por meio da observação e do desenvolvimento de cada atividade proposta” (sic).

As atividades foram aplicadas pela autora e na sua ausência pelas professoras regentes das turmas. Isto fica explícito na Metodologia da Pesquisa, no item “Descrição da Intervenção da Prática Pedagógica”: “algumas atividades foram realizadas pelas professoras regentes, mas na sua grande maioria pela autora deste TCC” (sic).

As intervenções consistiam de atividades ligadas ao conhecimento do corpo, tais como: conhecendo meu corpo; diferenças entre meninos e meninas; cuidando do meu corpo; alimentando meu corpo; aplicação de jogos de percepção (jogos da memória; jogos da diferença) e, por último o quebra-cabeça.

Ao final da realização das atividades, a professora estudante afirma que: “as intervenções realizadas em sala de aula possibilitaram o confronto para que fossem questionadas, redimensionadas, recusadas as questões sobre a sexualidade” (sic), embora não evidencie como este processo aconteceu no contexto da intervenção.

Observa-se nas análises realizadas nos dados coletados que a professora estudante toma a posição de distanciamento dos sujeitos ao utilizar as seguintes sentenças: “as professoras demonstraram grande interesse para a realização do projeto (...), as atividades realizadas oportunizaram ao professor um contato maior com a temática, além do seu estudo” (sic).

Ao falar sobre os dados levantados há um indício de que estes se sobrepõem à investigação e por isto “permitem verificar que a criança em suas formas reflexivas de pensamento e a re-significação dos papéis sexuais torna-se possível, se houver trocas de pontos de vista, construção de novos saberes e adoção de novas atitudes” (sic), contudo estas formas reflexivas não foram objeto de trabalho na proposta de intervenção, o que fica difícil compreender “como a professora estudante chega a esta conclusão”.

É importante ressaltar que a postura assumida pela autora e que se evidencia no TCC construído é de distanciamento, no que diz respeito às intervenções e à avaliação do

processo construído. Este distanciamento é assumido por ela na condição de observadora, que observa o problema e tenta compreender como o grupo investigado aplica as atividades propostas e planejadas e não como de fato enxergam o problema e tecem leituras sobre o objeto investigado.

Ainda ressalta que: “os professores devem estar preparados para orientar as crianças sobre sexualidade. Para isto precisam ter contato com as teorias freudianas que explicam as fases da sexualidade e sua influência no desenvolvimento do ser humano” (sic)

Não há evidências no TCC de retomada do problema, apresenta-se, antes com características conclusivas, ou seja, pesquisei, apliquei e concluo que é assim que isto acontece na realidade.

Neste TCC, há sinalizações de uma pesquisa na perspectiva técnica devido à objetivação do problema e a necessidade que a autora tem de encontrar uma resposta que abranja a situação encontrada. “O problema levantado teve sua explicação, a partir dos estudos de Freud. Com eles, pode-se compreender e aprender que a sexualidade faz parte da vida e que temos que saber trabalhar com ela, independente da idade” (sic).

A professora estudante 5 revela que o processo de elaboração do seu TCC não foi um trabalho fácil, mas que conseguiu finalizá-lo.

A dificuldade apresentada por ela está vinculada à troca dos professores do programa de aprendizagem “Pesquisa da Prática Pedagógica”, isto porque a cada troca mudava-se a orientação e por isto, “a gente ficava meio perdido sem saber o que fazer e, a gente não sabia como era uma pesquisa” (sic).

Neste desabafo da professora estudante observa-se a sua preocupação em apreender o sentido da pesquisa em relação à forma, ao procedimento e à estrutura. Isto se evidencia na seguinte afirmação: “quando resolvi fazer este tema é que me firmei mais, que comecei a fazer o estudo, a procurar informações, a ler sobre Freud” (sic).

Nesta ação, o tema da sexualidade escolhido partiu de uma necessidade no contexto de atuação; afirma então: “Todo ano eu trabalhava e ainda trabalho com isto. Aí eu pensei, vou unir o útil ao agradável. Vou fazer uma pesquisa maior, pois já tenho bagagem e daí, conhecer mais detalhes” (sic).

O sentimento da professora estudante demonstrado acima é de aprofundamento sobre o assunto, ou seja, o desejo de conhecer mais para esclarecer os pais e professores sobre a temática da sexualidade infantil, para a qual se apoiou nos estudos de Freud.

Sobre isto afirma que: “Eu também me sinto firme e acho que esta firmeza é percebida pelos pais, pois agora ao falar eu demonstro consistência... Então, eu tenho que me aproximar do professor (...). Eu tenho que repassar este conhecimento” (sic).

Esta constatação da professora estudante é fruto do processo de construção e elaboração do seu TCC e que ainda é utilizado como fonte de informação e conhecimento para as professoras; por isto tem como prática repassar a cópia do seu TCC para que outras tenham contato com as idéias de Freud, o que lhes garantirá “uma noção, uma leitura (...) para pensar sobre isto na sala de aula” (sic).

A postura assumida pela professora estudante é a de subsidiar o trabalho docente, uma vez que munuiu os professores com um conhecimento de que ela acredita ser a verdade, o que é bem diferente de conceber os professores como protagonistas de sua ação investigativa e reflexiva.

Para Mion e Bastos (2003) “somente os indivíduos que tomam consciência da importância e da necessidade de serem autores de suas propostas de trabalho podem empreender uma ação transformadora”. (MION e BASTOS, 2003, p.32)

A professora estudante reforça a idéia de que fez a pesquisa voltada para o seu dia-a-dia e não para terminar o Curso. Por este motivo, “não peguei qualquer coisa, não aceitei qualquer tema. Eu fiz isso para adquirir mais conhecimento e para aplicar aqui na escola” (sic).

Na frase acima, a impressão que se tem é que a visão de pesquisa da professora estudante é aquela em que se adquire um conhecimento sobre um assunto para aplicá-lo no cotidiano da prática educativa e não de investigação-ação que se constitui nas interações e se objetiva na reflexão sobre as práticas educacionais, com vistas à transformação da realidade.

Com relação ao processo de orientação efetivada, a professora estudante tece as seguintes observações:

Olha, na época eu achei que foram boas, mas agora com a minha experiência nas duas Pós, eu acho que poderiam ser melhores, no sentido de me ajudar mais no desenvolvimento da temática. Eu acho que a orientadora deveria se envolver mais, discutir mais, contribuir mais com o tema, indicar fontes e leituras (sic).

Na fala aparecem lacunas do processo de orientação e que podem ter repercutido diretamente na constituição do TCC da professora estudante, visto que não houve espaço para diálogo sobre a temática investigada, o que pode implicar na colocação de um só ponto de vista sobre o assunto, o da professora estudante.

Sobre isto, ela declara que: “Ela lia rapidamente e dizia isto está bom, isto não está bom”(sic). O ato de ler rapidamente pode refletir o distanciamento da professora orientadora da pesquisa realizada.

Em relação às intervenções, a professora estudante afirma que estas foram de caráter aplicacionista. Redundaram na seguinte ação da professora orientadora: “Aplique isto, retire isso (...) desfaça isso” (sic). Postura esta centrada numa prática de caráter técnico e não reflexivo.

Perguntado à professora estudante se ela mudaria ou acrescentaria algo mais à sua proposta de intervenção ela se mostra enfática dizendo que: “Não, eu não mudaria não. Continuaría fazendo as mesmas coisas descritas na Proposta de Intervenção. Até hoje, eu utilizo os mesmos procedimentos, que envolve pais, professores e crianças da nossa escola” (sic).

Este modo de olhar a intervenção sinaliza que se a proposta realizada deu certo naquele momento, então deve se dar continuidade, independente da nova realidade da escola, dos sujeitos e da complexidade do problema enfrentado. Será um retorno à receita?

A professora estudante termina dizendo em sua entrevista que continua aplicando a proposta de intervenção, porque é “fruto da experiência, pesquisa e trabalho” (sic), e que se fosse para usar uma palavra que marca a sua trajetória profissional, esta seria “Experiência”.

#### 4.1.6- Sobre o processo de orientação dos TCCs: professora orientadora A

A professora orientadora A, ao relatar sobre as orientações realizadas se posiciona, primeiramente, em relação à multiplicidade de temáticas, o que considera um limitador para que ocorra uma boa orientação, uma vez que alguns temas eleitos não são relacionados à sua formação e atuação acadêmica.

Olha, nós temos algumas alunas com temas diferenciados. A minha especialização, a minha tese de Mestrado e a minha paixão é a Educação Especial. Só que alguns trabalhos fugiram um pouco a este tema, nós tivemos que estudar um pouco, aprender um pouco mesmo, com as pesquisas dos alunos. E, eles chegaram a apresentar trabalhos razoavelmente bons, ou bons (sic).

Apesar de seu desconforto, tal realidade aponta a existência de liberdade dada às professoras estudantes para elegerem seu tema, o que se justifica pelo fato de terem como lócus de investigação os seus respectivos campos de atuação e não a linha de pesquisa à qual se dedica a professora orientadora.

Em relação ao processo de orientação da pesquisa, a professora orientadora sinaliza que a forma como este está estruturado não atende às necessidades nem de quem realiza o TCC e nem de quem o orienta. Isso fica evidente nas alternativas apresentadas a tal processo pela professora orientadora: “Primeiro, eu iria reduzir o número de orientandos para estudar mais de perto os temas. Acredito que ter 20 orientandos é demais. 5 orientandos seria o ideal. Eis aí o primeiro passo” (sic).

Com tal sugestão, ela poderia melhorar sua orientação, pois teria tempo para estudar os temas e, conseqüentemente, poderia contribuir mais adequadamente para o desenvolvimento dos TCCs.

A professora orientadora prossegue dizendo que: “você poderia trabalhar toda a orientação, cada item com mais vagar e se aprofundar nos temas. É preciso ter muito mais tempo para o estudo” (sic).

Mais uma vez, a professora orientadora manifesta a necessidade de estudo, de aprofundamento dos temas, de um acompanhamento mais de perto, com maior cuidado e critério, o que parece não ter lugar no processo de orientação que realiza. Esta necessidade aponta o desejo de crescer junto, pensar junto, inovar junto com as professoras estudantes, suas orientandas. O que sem dúvida, sinaliza para o exercício de uma prática de investigação-ação inovadora, que não está centrada apenas num trabalho técnico.

Afinal, “isto implica transformações das práticas, dos entendimentos e das situações que os grupos de pessoas constituem através de sua interação”. (CARR e KEMMIS, 1988, p. 195) [Tradução nossa]

Em relação às temáticas, a professora orientadora ainda revela que:

Quando sai um tema de Educação Especial que trabalho nos Programas de Aprendizagem, para mim é melhor, porque estou sempre estudando, pesquisando, me atualizando. Mas, assim mesmo, pelo tipo de trabalho que a gente tem, falta ainda para acompanhar a produção do conhecimento (sic).

Há o desejo da professora orientadora de re-significar a sua própria atuação, pois indica que o conhecimento está associado à relação teoria-prática, a qual se torna presente na constituição do seu trabalho docente e que poderia ser compartilhado com seus pares. Isto se manifesta, por exemplo, quanto ao seu processo de estudo sobre investigação-ação: “A gente não tem um grupo de estudo entre os professores orientadores. Não se fazem encontros sobre aquilo que cada um faz. É, isto está faltando, agora estou percebendo que é preciso conversar mais, discutir mais” (sic).

Tal constatação é apresentada nos estudos de Elliot (1990) ao apontar a relevância da comunicação entre os professores sobre o que aprenderam, pois isto pode enriquecer e trazer acréscimos tanto ao conhecimento profissional, ao trabalho docente e à prática a ser desenvolvida pelo grupo.

Outro aspecto apresentado pela professora orientadora foi sobre a sua forma de inserção no processo de investigação-ação, que diferentemente do que se esperava, não tinha havido preparo e nem estudo prévios relacionados a esta forma de pesquisa.

- Foi um caminho junto, a gente foi estudando gradativamente e foi trabalhando simultaneamente, porque ao mesmo tempo a gente estava fazendo uma pesquisa sobre pesquisa-ação para o Curso para ser apresentada e isto com certeza ajudou a enxergar o que é. Pois quando há troca o conceito de pesquisa-ação vai ficando mais claro. (sic).

Ainda, segundo a professora orientadora A, a “pesquisa-ação é importante, porque o aluno tem que fazer uma triangulação de dados quando este está fechando sua pesquisa” (sic). Isso demonstra que, no entendimento da professora orientadora o processo de triangulação deve ser utilizado pelas professoras estudantes para tecer análises sobre os dados levantados, ou seja, é este reconhecido por ela, como uma técnica necessária para a compreensão sobre o fenômeno investigado.



A professora orientadora esclarece que a forma utilizada para que as professoras estudantes compreendessem o processo de investigação a ser efetivado seguiu os seguintes passos:

Na matéria teórica a Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP), as professoras estudantes estudam o que é pesquisa, diferentes tipos de pesquisa e o que pesquisa-ação. Depois, é ensinado como se faz a pesquisa de campo, instrumentos a utilizar, os procedimentos. Ao mesmo tempo em que elas aprendem isto, estão desenvolvendo os estágios, a partir de projetos que são acompanhados pelo professor da PPP (sic).

A simultaneidade entre o conhecimento da pesquisa e a prática proposta na fala, pode revelar que a formação docente, ao passo que instrumentaliza o futuro professor está lhe dando condições de efetivação desta pesquisa na prática. O que pode soar assim: “informo sobre a pesquisa e o professor aplica seguindo os procedimentos demonstrados teoricamente em sala de aula”.

Com relação às normas adotadas pela instituição na estruturação e construção dos TCCs, a professora orientadora relata que foi um processo de elaboração conjunto, isto é, que “a gente fez em planejamento conjunto. Então, as normas são feitas e repassadas para os orientadores. A gente lê, discute e concorda e só aí vai para o sistema para que os alunos tenham acesso e levem para os encontros periódicos” (sic).

Isto indica que as normas determinam e definem o processo de orientação, uma vez que seu cumprimento é requisitado nos encontros programados para os orientadores.

A posição de Carr e Kemmis (1988) sobre este assunto demonstra que a finalidade da investigação-ação não está restrita apenas às normas, mas em indicar a finalidade que os professores investigadores buscam em suas investigações. Afinal, a investigação-ação pensada é práxis que se constitui no dia-a-dia do professor pesquisador com objetivo de emancipação e autonomia conquistadas em ação.

A posição da professora orientadora assume em alguns momentos a concepção de pesquisa de natureza técnica e em outros, há um desejo de olhar a prática de uma forma mais relacional, no tocante ao seu trabalho docente e aos sentidos produzidos, com relação à interação da pesquisa e à ação educativa.

O posicionamento da professora orientadora ratificado em sua fala sinaliza que, existe um processo de investigação-ação que não foi concluído e que demanda novos estudos e parcerias no entendimento do que de fato é investigação-ação.

#### 4.1.7 – TCC 6 e seu processo de elaboração

O sexto TCC consiste “em um estudo realizado sobre a importância da música na Educação Infantil como instrumento de aprendizagem” (sic). É parte da seguinte problemática; “qual a importância da música no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil”? (sic)

Num primeiro momento ao considerar o TCC um estudo sobre um tema pode evidenciar que a autora está investigando um assunto que não diz respeito aos problemas que enfrenta no cotidiano de sua prática educativa. E que o olhar lançado volta-se para perceber como a musicalização pode auxiliar no desenvolvimento infantil procurando uma explicação de caráter geral, o que pode evidenciar o caráter técnico atribuído à pesquisa.

Esta observação torna-se mais clara quando ela diz que “fundamentar-se-á a inserção da música na educação infantil, pesquisando-se junto a profissionais a utilização da música como recurso metodológico” (sic).

Este distanciamento do seu contexto ainda é ressaltado quando diz que sua proposta “será desenvolvida juntos às crianças com atividades de investigação dos educadores para conseguir resultados significativos que permitam conhecer inúmeras possibilidades” (sic), embora não explicita o que de fato são estas “inúmeras possibilidades”.

O objetivo do TCC é colocado pela autora nas Considerações Finais e tem por finalidade: “resgatar a necessidade de trabalhar a musicalização infantil, vendo a sua contribuição no desenvolvimento das crianças para uma aprendizagem significativa” (sic).

O planejamento da intervenção pedagógica a ser desenvolvida constou de 40 horas e foi assim exposto pela autora: “após os estudos teóricos e o **conhecimento da turma** a pesquisadora planejou uma intervenção” (sic), o que indica um trabalho individual no ato de pensar sobre seu objeto de pesquisa.

A sentença “conhecimento da turma” pressupõe que a autora não realiza a intervenção em seu contexto e que para elencar as atividades foi preciso conhecer os sujeitos da sua intervenção.

Este ato de conhecer a turma foi demonstrado pela autora na fase de observação assim descrita: “através da observação feita na turma constatou-se que no início da utilização das atividades da música, os alunos mostraram-se um pouco agitados e preocupados em fazer barulho com os instrumentos dados pela professora” (sic).

A professora estudante justifica a presença da professora regente, no sentido de realizar um trabalho conjunto ao esclarecer que a “escola utiliza aulas de música com uma profissional formada na área. As aulas acontecem semanalmente” (sic).

O item “Planejamento” apresenta os seguintes tópicos: título da atividade; metodologia e recursos materiais. Não há um item sobre a avaliação das atividades realizadas.

A intervenção realizada foi dividida em 10 aulas e em cada uma delas foi eleita uma temática, a saber: seqüência de nomes; sons que sobem e descem; brincando com os instrumentos; meu corpo; seqüência com músicas; direção do som; inventando músicas; montando uma orquestra; conhecendo instrumentos musicais e banda rítmica.

Em cada temática desenvolvida a professora estudante diz que o objetivo estava ligado ao ritmo, movimento, timbre e som e que tinha por finalidade desenvolver a socialização, concentração e a expressão corporal da criança.

As atividades desenvolvidas são discutidas pela professora estudante com auxílio do referencial teórico, contudo não há um detalhamento dos limites, possibilidades da musicalização, bem como da sua influência no desenvolvimento das crianças. Sobre isto, ela ressalta que: “baseando-se no estudo teórico, foram aplicadas atividades com músicas, onde todos os alunos mostraram-se muito mais motivados a participar das aulas, pois foram trabalhadas com diferentes recursos disponíveis na escola” (sic).

Interessante notar, que neste TCC, especificamente, a avaliação das atividades realizadas são dirigidas à professora regente, em forma de questionário. Neste questionário, os itens a serem respondidos apresentam as seguintes perguntas: houve participação das crianças nas aulas? O lúdico está presente nas atividades realizadas? A música favoreceu a socialização?

Talvez seja por este motivo que não há evidências de intimidade da autora com os sujeitos, pois esta se limita a descrever comportamentos frente à atividade e não como os processos de musicalização buscam o desenvolvimento das crianças, quer na aproximação com a música, quer no aumento da percepção, do ritmo e no situar-se do corpo.

A única evidência sobre a importância da música é colocada pela autora nas Considerações Finais ao afirmar que: “durante a prática da intervenção pedagógica, analisou-se que os alunos tiveram uma melhora em seu comportamento, houve interação

nas atividades desenvolvidas com música, tornando as aulas mais prazerosas” (sic), embora não esclarece como isto ocorreu com os sujeitos alvos de sua pesquisa.

Nesta colocação ainda não há mostras de como a música pode ajudar no desenvolvimento infantil, e sim como ela melhorou o comportamento dos alunos. Isto indica que a autora elege um problema, mas não o considera em relação às análises realizadas. Embora finalize dizendo que “a pesquisa foi extremamente importante e oportuna no sentido de poder conhecer o desenvolvimento infantil, a partir da musicalização” (sic).

Este TCC não traz evidências de retomada do problema.

A professora estudante finaliza afirmando que: “com base nos autores estudados, conclui-se que os profissionais devem aprofundar seus conhecimentos musicais e as instituições devem adequar seus espaços para a realização das atividades lúdicas” (sic).

O TCC elaborado pela professora estudante traz indícios de uma pesquisa de caráter técnico, que valida seus resultados de modo generalístico e absoluto, sem levar em consideração a realidade e as leituras de seus sujeitos.

A professora estudante 6 ressalta que, a constituição do TCC demandou negociação, uma vez que chegou no último ano sem saber ao certo o tema da sua investigação-ação. Esta dificuldade deveu-se a não ter sido definida uma temática sobre a qual poder-se-ia pesquisar com crianças do berçário.

Vale dizer, que este era o contexto de sua atuação; mas mesmo assim não se sentia confortável e nem mesmo segura para constituí-lo como campo de sua pesquisa.

A professora estudante diz que: “a minha realidade era muito difícil. Desenvolver um tema e, ainda ter que fazer uma intervenção me tirou o sono. Não sabia mesmo para onde correr, por isto apelei para a professora orientadora” (sic).

O tema “Musicalização” partiu da sugestão dada pela professora orientadora, uma vez que a escola em que a professora estudante realizava o estágio tinha na sua proposta uma regente que ministrava aulas de música e como ela acompanhava esta regente ficaria mais fácil desenvolver a proposta de intervenção com o apoio desta profissional.

Ela declara que: “quando foi definido o tema descansei um pouco, mas para mim isto também era novo. Eu sabia alguma coisa, mas comecei a pensar no que poderia realizar junto à turma. Era preciso escolher uma turma e conhecer seu ritmo” (sic).

A professora estudante relata que o processo de elaboração não foi um caminho fácil. Ela diz: “fiz porque tinha que terminar o Curso”. Este desabafo demonstra que o

processo de investigação-ação não foi bem entendido por ela, pois via a pesquisa como uma imposição e, não como uma alternativa para refletir sobre sua prática educativa.

A reação da professora estudante neste percurso é algo que merece ser registrado, pois em suas falas há um misto de medo, descrença e insegurança quanto ao processo de investigação-ação desenvolvido, manifestados nas seguintes frases:

- Não me sinto à vontade para realizar um tema que não domino.
- A minha sala para mim era um limitador, por isto aceitei a sugestão da professora orientadora, mas mesmo assim não tinha idéia no que iria dar. Acho que se fosse para fazer de novo, mudaria. Não é o tema em si, mas não possuo conhecimento para desenvolver esta área. Nem mesmo o Curso de Formação trabalhou com isto. Tivemos aulas, mas eram aulas gerais sobre os eixos da Educação Infantil. Tinha consciência que ao final do Curso teria que desenvolver meu TCC, mas mesmo assim foi um incômodo para mim. Acho que a pesquisa é para pesquisadores, não para professores (sic).

A professora estudante descreve que as orientações giravam em torno das normas, isto é, dos itens a serem observados. Ela diz que: “a orientadora lia e corrigia as normas da ABNT. Depois passava para o item da fundamentação teórica. E foi assim até o final” (sic).

Na fala expressa pela professora estudante, o momento da orientação era marcado pela correção da parte escrita e não pela discussão sobre a temática desenvolvida no que diz respeito à prática efetivada. O objetivo era a conclusão do TCC.

Em relação às intervenções, a professora estudante relata que foram desenvolvidas seguindo um roteiro de planejamento. Assim, as ações pensadas foram trabalhadas com a turma numa seqüência parecida com a que a regente aí desenvolvia. Isto porque, segundo a professora estudante: “ficava mais fácil trabalhar com a mesma linha da regente. Os alunos aceitariam melhor a atividade e participariam, pois já conheciam o trabalho realizado por ela” (sic).

Ao perguntar à professora estudante sobre a possibilidade de uma nova temática para desenvolver uma investigação-ação, ela responde: “Não trabalharia com o meu contexto. Eu não sei o que pesquisar nele. Elegeria um tema atual, em que a gente vê muito material de pesquisa” (sic).

O sentimento demonstrado pela professora estudante revela a sua não intimidade com o processo de investigação-ação e reforça ainda mais a sua visão de que a pesquisa não é uma atividade para ser realizada por ela no seu cotidiano.

Ela termina a entrevista reafirmando: “ainda bem que já passou, não sei o que faria se tivesse que pesquisar novamente. Eu acho que não dou para isto. Nossa, agora que me dei conta que fiz por obrigação, não porque senti necessidade. Isto é ruim” (sic).

Seu desabafo demonstra que o ato de pesquisar está distante de sua ação educativa, assumindo, então, o ar de obrigação, ao invés de autonomia frente ao seu trabalho docente.

#### 4.1.8 - Sobre o processo de orientação dos TCCs: professora orientadora B

A professora orientadora B descreve o processo de orientação efetivado ressaltando dificuldades que sentiu na orientação e limitações das professoras estudantes, em relação à proposta a ser efetivada. “Eu senti que as alunas tiveram bastante dificuldade de entender o processo e chegar à conclusão de uma pesquisa dentro das normas que se exigem para uma pesquisa científica/acadêmica” (sic).

A fala da professora orientadora demonstra que o processo de construção dos TCCs não foi algo fácil de ser trabalhado, com as professoras estudantes, principalmente, pela falta de entendimento do que era pesquisa; na sua concepção ela estava atrelada à questão das normas exigidas para que a investigação-ação se caracterizasse como pesquisa.

Por esta razão, reforça que as dificuldades nesta ação foram:

Na elaboração da escrita, do roteiro do referencial teórico, pois uma vez tendo um projeto bem elaborado e o referencial teórico, a construção da pesquisa vai sendo atingida aos poucos, mas a princípio a maior dificuldade foi na elaboração do projeto inicial e a elaboração de um sumário e de um referencial teórico coerente com o tema, com os objetivos e com o problema da investigação (sic).

Isto indica que na concepção da professora orientadora, a pesquisa se solidifica a partir de uma estrutura que envolve o projeto e a constituição de um referencial teórico que o sustente. Em nenhum momento estão sendo considerados as percepções e os entendimentos das professoras estudantes sobre seu trabalho docente, mas a seqüência de passos que dão origem a uma investigação científica.

Segat e Grabauska (2003) dizem que a investigação-ação educacional é um momento para a reelaboração crítica do conhecimento, pois à medida que o professor reflete sobre o seu trabalho, cria novas ações voltadas para a melhoria e transformação. Isto

indica que o envolvimento do professor no processo de investigação-ação é o primeiro passo em busca de emancipação de suas práticas educacionais.

A deficiência apontada pela professora orientadora em relação ao processo de elaboração do TCC por parte do professor estudante, diz respeito à falta de preparo; falta esta que prejudica sensivelmente o processo de pesquisa. Segundo ela: “A gente percebe muita dificuldade que eles têm de entender o processo e aí, eles fazem muitas vezes o trabalho sem entender o processo” (sic).

A ênfase colocada pela professora orientadora recai novamente no procedimento, que indica os passos a serem seguidos na elaboração dos TCCs e que são apresentados nas normas, mas que não são viáveis no contexto da prática educacional. Antes, são utilizados naquele momento para aquela finalidade. Isto está refletido assim: “Eles aprendem a investigar, sabem da importância da pesquisa, mas quando vão para o campo de prática mesmo, acabam não usando isto” (sic).

A afirmativa da professora orientadora soa como se a pesquisa não encontrasse lugar no seio das práticas educativas efetivadas pelo professor estudante. Isto é, o professor não as utiliza, porque não tem domínio e nem preparo necessário para a efetivação em sua ação docente.

A professora orientadora é ainda mais enfática ao dizer que as professoras estudantes só fazem pesquisa “para concluir o Curso. Muitos fazem pela obrigação do Curso, mas a maioria deles não dá continuidade” (sic).

Este distanciamento do professor estudante da pesquisa reflete a não compreensão do que esta significa no âmbito educativo, assim como a redução de sua finalidade a um trabalho de conclusão de curso.

Por este motivo, a professora orientadora apresenta algumas sugestões para que a pesquisa se consolide no contexto pedagógico e que estão associadas à forma como esta é desenvolvida no Curso de Formação. Ela diz que: “desde o início do Curso começar a trabalhar a questão da investigação científica, de pesquisa. É..., os Estágios em forma de investigação mesmo (...) e também parcerias com instituições”.

Seu olhar sobre investigação-ação parece dissociá-la da investigação de caráter científico, uma vez que a recoloca como uma ação a ser efetivada nos estágios supervisionados. Por outro lado, ao falar sobre a investigação-ação ela ressalta que:

Quando um grupo se envolve com o trabalho, com a necessidade. Parte da necessidade do grupo. Então junto com a pesquisadora o grupo participa da elaboração de todo o processo de investigação-ação, de coleta de dados, de fundamentação, da prática e também dos resultados (sic).

A perspectiva apresentada pela professora orientadora situa a investigação-ação como não científica, pois segundo ela: “Científica, (...) acho que é mais fundamentação teórica, bibliográfica, (...) é mais baseada em documentos, leituras. E, a ação (,,) envolve a comunidade, (...) o indivíduo” (sic).

A distinção que a professora orientadora faz entre pesquisa científica e pesquisa-ação, não revela firmeza sobre os métodos; apresenta-se antes, como uma descrição baseada em suas pressuposições.

Os parênteses presentes na resposta indicam que esta questão ainda não está totalmente esclarecida, o que fica perceptível quando a professora orientadora revela a forma como entende o processo da investigação-ação. Há um toque de insegurança apresentado que pode ser provocado pelo “entrar no processo” e não por “optar por este processo”.

Esta dificuldade de entender o que de fato é investigação-ação torna-se um limitador de sua concretização na realidade educativa, bem como da prática efetivada pelos seus protagonistas na forma como procedem, agem e refletem sobre o seu trabalho docente no contexto escolar.

Para Saito (2003), a investigação-ação elimina a dicotomia entre sujeito e objeto e chama à responsabilidade os professores que investigam sua realidade e nela atuam à medida que estudam, participam e contribuem efetivamente para as mudanças sociais. Isto indica o não distanciamento entre pesquisa e prática, antes a sua interação em busca da compreensão e melhoria da prática docente.

Parece-me, no entanto, que a professora orientadora não se sente à vontade em abordar a investigação-ação, não sendo esta assumida por ela como um instrumento voltado à ação e à reflexão do professor. Isto fica evidente quando fala sobre sua inserção nesta forma de pesquisa:

- a gente entrou no processo já num trabalho iniciado. Então, na verdade no começo não sabia o que era. A gente foi aprendendo junto com o grupo, depois de muito trabalho foi que percebi que tem diferença, mas aí todo grupo já havia feito o trabalho, já tinha passado por esta fase e não tinha como voltar. Então, por isto no começo eu também não entendia (sic).



Aponta ainda, para as divergências encontradas no campo conceitual de investigação-ação e que acabam se refletindo nos posicionamentos dos professores orientadores sobre este processo.

Para você ver, nem os autores deixam claro para gente o que é. De repente um autor fala uma coisa, um professor fala outra, uma orientadora fala outra e acaba que a gente percebe que nem os próprios orientadores conseguem ter clareza do que é". (sic).

Da conclusão emitida pela professora orientadora, o entendimento é de que a investigação-ação não foi efetivada, visto que cada professor orientador estabelecia a forma como a percebia e a concebia no seu processo de orientação, o que pressupõe diferentes encaminhamentos e olhares sobre a proposta pensada para o Curso de Formação. Dependendo do professor orientador a proposta de pesquisa pode seguir um caminho ou outro no desenvolvimento do TCC e, parece que, no seu caso específico assumiu a visão técnica.

## 4.2- DIFICULDADES NOS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO E DE ORIENTAÇÃO DOS TCCS

### 4.2.1- A Questão do Tempo

Ao ler as falas nas transcrições das entrevistas com as professoras orientadoras e com as professoras estudantes, pude depreender que o fator tempo é visto como um fator impeditivo para a efetivação de uma melhor produção. As orientadoras expressam que:

- Os encontros não são em número suficiente, então a carga horária destas alunas é uma carga horária mínima. A gente tem que atender em uma hora 3 a 4 alunas e isto, dificulta bastante o trabalho. Muitas vezes, a gente traz os trabalhos para casa, lê. Mas, a gente não tem complementação de horário para isso (sic). (Professora Orientadora A)

- Bom, primeiramente os trabalhos, eles foram difíceis de serem elaborados pela falta de tempo para pesquisa, para orientação (sic). (Professora Orientadora B)

A noção de tempo é percebida tanto na concepção do cronológico como na de sua qualificação enquanto espaço de reflexão e construção de práticas docentes. O tempo é tido pelas professoras orientadoras como um dos entraves para o não sucesso das produções das suas orientandas, as professoras estudantes.

- Então, como hoje, na Universidade se exige muito, corremos para trabalhar e o tempo para estudar fora da carga horária assumida não é muito. A gente teria uma dedicação maior se tivesse mais tempo para cada aluna (sic). (Professora orientadora A)

A fala revela ainda que, se a pesquisa não seguiu os passos que deveria e não foi concretizada na prática, a falha está vinculada a um fator externo aos professores orientadores, isto é, não dependeu somente do seu esforço, mas da condição em que seu trabalho é desenvolvido, percebido, ou seja, como o tempo institucional é revertido para a qualidade de seu trabalho docente.

Demonstra, também, a insatisfação pessoal e profissional proveniente de uma carga horária apertada - estrangulada, que contempla muito mais o “dador” de aulas, do que o pesquisador que precisa dispor de horas para estudo e pesquisa, isto significa que, diante de uma realidade complexa, as professoras orientadoras precisam se adequar às novas formas de trabalho impostas pela instituição e, que a formação continuada não é um item ainda incorporado na realidade do trabalho docente.

Na fala expressa por uma das professoras estudantes, o tempo também foi levado em conta de forma significativa, uma vez que, é responsabilizado por lacunas na formação docente.

- Talvez seja o tempo. É o tempo. Daí vem àquela grade a ser cumprida. Não sobra tempo. E aí você tem que estudar. E daí a pesquisa acaba ficando em segundo plano. E eu acho que ela deveria ser enfatizada muito mais (sic). (Professora estudante 3)

O fator tempo vem acompanhado da percepção curricular adotada no Curso e que, pela expressão da professora estudante 3 indica estado de “coisificação” do conhecimento e este, distanciado do sujeito aprendente da pesquisa.

Isto aponta para um problema de ordem conceitual, uma vez que a dissociação do ensino e da pesquisa acarreta a supervalorização de um em detrimento do outro ou que um sustenta a prática do outro.

Lisita et al (2004) dizem que:

A relação formação de professores e pesquisa torna-se imprescindível, o que significa estabelecer um forte vínculo entre a compreensão da realidade e seu contexto, questionando as razões, as possibilidades e as dificuldades que se colocam à sua realização. (LISITA et al, 2004, p.125)

A falta desta percepção pode se reverter numa visão reducionista da investigação-ação, uma vez que é percebida como uma prática pontual e, não como uma prática emancipatória dos próprios sujeitos que estão nela inseridos.

Realidade apresentada por Rosa (2003) ao alertar que os professores atuam num cenário marcado pela complexidade, e nele são chamados para exercer um trabalho desafiador, por isto “precisam ser reconhecidos e reconhecer-se como sujeitos ativos, produtores de suas realidades e capazes de intervir e transformá-la”. (ROSA, 2003, p.169)

Na fala da professora estudante 2, o fator tempo é elemento essencial para o desenvolvimento da investigação-ação, visto que, o professor ao lidar no dia-a-dia com o seu trabalho educativo, não deixa espaço livre para esta ação. No entendimento da professora estudante, a investigação-ação deveria fazer parte da sua prática diária e assumir o caráter obrigatório para que de fato se concretizasse.

- Para falar a verdade acho que deveria ser exigido, não depender só da vontade, pois no dia-a-dia do professor, de repente não tem este tempo disponível. Mas a partir do momento que é exigido dentro da escola, ele tem que ir atrás. Isto seria muito importante para a escola (sic). (Professora estudante 2)

Este ar de obrigatoriedade é um discurso típico daqueles que acreditam que se não for por esta via, o trabalho docente não inova. A obrigatoriedade se apresenta como um elemento indispensável para conseguir a qualidade na educação desejada, tendo o professor que “arrumar tempo” para dar conta das metas estabelecidas pela escola, daí a figura do professor tarefeiro e, não aquele que pensa sobre os processos educativos em busca de transformação.

#### 4.2.2- Sobre Formação Docente

Na categoria “formação docente” alguns elementos são apresentados nas falas das professoras orientadoras e professoras estudantes, demonstrando que a finalidade das instituições que formam os professores pesquisadores ainda está bem longe da sua proposta de efetivação.

Neste sentido, na percepção da professora orientadora B, a formação docente tem como objetivo a docência. A pesquisa se torna um item a ser incorporado ao processo. Assim, diz que:

- a formação é mais para docência. A pesquisa é uma consequência. A pesquisa é uma parte do processo, em que a ênfase maior da formação é a docência (sic). (Professora Orientadora B)

Percebemos, pois, que a pesquisa oportunizada no Curso de Formação de Professores e que consta na matriz curricular é compreendida como mais uma disciplina a ser desenvolvida e não como um eixo basilar da formação docente, diferente, portanto, da proposta intencionada no seu Projeto Pedagógico.

Na fala da professora orientadora A, a formação docente é entendida por ela, como um “procedimento de ação docente” (sic), cujo papel do Curso de Formação de Professores é buscar a interação entre prática educativa e pesquisa, posiciona-se então dizendo que:

- Acredito que este Curso tem ao menos aberto a cabeça destes alunos para a pesquisa, uma vez que nós temos a pesquisa da prática, que é a Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP), desde o início do Curso. A proposta é que elas vão para a escola para realizar levantamentos de dados e ter a oportunidade de conhecer o desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que é feito o estudo da parte teórica com os professores nos programas de aprendizagem. Algumas coisas que elas estão investigando na prática. Acredito que isto facilita muito (sic). (Professora Orientadora A)

A expressão “abrir a cabeça para a pesquisa” reflete que este ato na concepção da professora orientadora está vinculado a processos de ordem metodológica em que a pesquisa se legitima como: observação; levantamento de dados; diagnóstico da realidade; fundamentação teórica. Elementos que são elencados por ela na estruturação da pesquisa.

No entendimento da professora estudante 1, a formação recebida foi de natureza técnica e, que na sua visão não corresponde mais à realidade da sala de aula. Sua fala soa como um desabafo:

- O problema é que a escola de formação fala sobre um tipo ideal de aluno que não é real e isto gera frustração. Eu acho que a formação do professor teria que ter uma ênfase maior na prática. Pena, que a formação não foi baseada nisso. Foi uma formação técnica, não sei se alguém foi além dela. Era uma reclamação só, porque é mais fácil aprender técnicas, do que pensar sobre o processo. Acaba a gente não percebendo a importância deste pensar no processo de formação e prática. Penso no professor que pensa, que vê o que funciona no seu dia-a-dia (sic). (Professora estudante 1)

Na sentença, “pensar sobre o processo”, apresentada pela professora estudante há indícios de uma lacuna no ato de reflexão, o qual se torna imprescindível à formação do professor pesquisador. Ao pensar sobre o processo, ele tem condições de identificar problemas e buscar novas alternativas para sua prática educativa.

Na compreensão da professora estudante 5, a formação docente deve passar por uma mudança paradigmática, ou seja, ela precisa redirecionar o foco da formação, isto porque:

- Para uma pessoa que já atua na escola, que já tem experiência, só a formação foi pouco. Ela teria que mudar o foco. Eu acho mais dentro daquela questão de Estágio e desenvolvimento do conteúdo, porque quem vai trabalhar com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tem que ter uma base mais estruturada. Tem que melhorar nesta questão do conhecimento, porque tudo ficou muito na questão do como fazer, do que no como conhecer. (sic). (Professora estudante 5)

Chamam atenção as falas das professoras estudantes 1 e 5, em que evidenciam a necessidade do pensar e conhecer a respeito do que fazem, isto é, de uma inter-relação entre o que estudam e o como realizam no contexto de sua ação. Este realizar vai além do operacional. Abrange sim, o entendimento da situação para uma tomada de decisão.

Por tal motivo, a formação docente associada à pesquisa deve ser um caminho relacional que envolve, ação, reflexão e tomada de decisão com vistas à melhoria da prática educativa.

No trabalho de investigação realizado por Lüdke e Cruz (2005), elas ressaltam que a percepção dos professores sobre formação docente passa pela idéia da reestruturação do Curso, o que também foi notado nas falas das professoras estudantes. Para elas, isso acontece porque, “o conteúdo ainda é considerado o aspecto propulsor da formação dos professores. Trabalha-se, sobretudo, para que o aluno saia da licenciatura com o maior domínio possível do conhecimento ensinado”. (LÜDKE e CRUZ, 2005, p.98)

Esta perspectiva possibilita compreender que a investigação-ação não ocupa um espaço de significação, visto que a finalidade é operacionalização de técnicas e não o entendimento e a contestação destas num contexto multifacetário e heterogêneo, uma vez que, “a prática pedagógica, (...), é marcada por uma grande complexidade, o que exige mais do que soluções prontas e produzidas fora do contexto”. (idem, 2005, p.93)

Na fala da professora estudante 3, a formação e a pesquisa assumem o caráter de esforço próprio. Assim, a professora estudante 3 diz que, “a formação é esforço próprio. O Curso de Formação de Professores ajudou 50%, os outros 50% foi a minha vontade mesmo. A pesquisa é possível (...) eu acho que sim, desde que se tenha muita força de vontade, é possível” (sic). (Professora estudante 3)

A professora estudante 6 ressalta em sua fala que a pesquisa realizada teve como finalidade a conclusão do Curso. A formação docente, na sua percepção, apresenta características bem próximas da racionalidade técnica. Assim, se pronuncia: “Fiz a pesquisa, porque se não fizesse não concluiria o Curso. Eu esperava sair pronta, mas não foi bem assim” (sic). (Professora estudante 6)

Os posicionamentos das professoras estudantes apresentados revelam desencontros, em relação à própria formação. Este desencontro possibilita levantar a seguinte indagação: se há equívocos no entendimento da formação docente, como esta poderia estar atrelada à perspectiva da inovação e da transformação educacional?

A procura de correspondência entre o que se propõe na formação e o que efetivamente se realiza, torna-se o “calcanhar de Aquiles” desta formação, uma vez que o distanciamento entre um e outro pode vir a ser um obstáculo à ação reflexiva e, conseqüentemente à investigação-ação, pois inibe o ato de repensar sobre as práticas educativas constituídas na realidade social.

#### 4.2.3- Intervenção e pesquisa

A relação entre intervenção e pesquisa é evidenciada nas falas expressas tanto pelas professoras orientadoras quanto pelas professoras estudantes, uma vez que nas intervenções são traçadas as estratégias de ação a serem realizadas no contexto de atuação. Nesta ação, a relação entre intervenção e pesquisa é vista pela professora orientadora, como um distanciamento do campo teórico-prático.

- Você faz uma teorização para o outro aplicar. E daí tem o distanciamento, mas veja você, o campo em que elas realizam suas práticas constatam isso. E esta constatação será útil na vida profissional delas, pois algumas vezes, no seu próprio campo de atuação, vê-se a interferência de outras pessoas, indiferentes à sua prática. (sic) (Professora orientadora A)

A dissociação entre teoria e prática revela que os conhecimentos adquiridos não implicam na prática. Esta é uma afirmação discutida pelos estudiosos na área da educação e que é revista a partir do estudo sobre as bases da epistemologia da formação docente, à medida que traçam distinções entre o paradigma da racionalidade técnica e o da racionalidade prática. A tentativa é de compreender o motivo deste distanciamento para que seja superado numa postura dialética do processo de produção e prática do conhecimento sistematizado.

Esta situação está clara nos trabalhos de Carr e Kemmis (1988), no qual enfatizam que: “a separação entre o teórico e o prático, endêmica dos enfoques positivista e interpretativo, tem ficado atualmente institucionalizada na divisão do trabalho entre os teorizantes e os praticantes”. (CARR e KEMMIS, 1988, p. 225) [Tradução nossa]

Oliveira et al (2003) afirmam que “o aspecto fundamental do trabalho é a unificação entre teoria e prática, que resulta de um que fazer estrategicamente pautado pela ação colaborativa”. (OLIVEIRA, 2003, p.107)

No entendimento da professora orientadora B, a relação entre intervenção e pesquisa partiu de um interesse individual. Ela ressalta que as professoras estudantes:

- Até olharam para o contexto de atuação. Até fizeram as intervenções pedagógicas, mas não partiram desta realidade. Partiram sim, de um interesse, de uma necessidade da pesquisa individual, isto é, do aluno. Elas realizaram a intervenção do contexto pedagógico, muitas vezes fora da realidade delas. E elas consideravam a investigação-ação pelo fato de ter uma intervenção (sic).

Sobre isto, observa-se que a consistência da prática educativa está na associação entre o ato objetivo e o subjetivo, aliada à reflexão e à ação dos professores investigadores. Não se considera somente teoria ou prática como fim em si mesmos, mas como pontes do processo que complementam a ação investigativa:

Necessita-se de uma perspectiva de investigação educativa que seja ao mesmo tempo interpretativa e científica. Interpretativa no sentido de gerar teorias que sejam entendidas e utilizadas pelos praticantes com relação aos seus próprios conceitos e teorias; científicas no sentido que estas teorias sejam ministradas com coerência às crenças e (...) incorporadas nas teorias das práticas educativas. (CARR e KEMMIS, 1988, p.131) [Tradução nossa]

Percebe-se que as intervenções são consideradas pelas professoras orientadoras no contexto de atuação e que o afastamento deste traz mais uma vez como consequência o distanciamento entre teoria e prática.

Esta percepção traduz-se em uma visão reducionista da investigação-ação, uma vez que é entendida como uma prática pontual de formação e não como uma prática emancipatória dos próprios sujeitos nela inseridos.

As intervenções são partes constitutivas do TCC e são evidenciadas pelas professoras estudantes como ações necessárias à realização da pesquisa.

- Não queria comprovar teorias de autores, mas queria mostrar uma tentativa de se trabalhar com autonomia, de tal forma que a aceitação das crianças especiais pelas crianças de escolas regulares não fosse de forma impositiva (sic). (Professora estudante 1)
- Eu tive muito ajuda, contribuição e colaboração mesmo (sic). (Professora estudante 3)
- Foi especial realizar as intervenções com ajuda dos pais e da equipe pedagógica da escola. E que efeito surtiram no comportamento dos meus alunos. Sem isto, fica difícil desenvolver um trabalho que resulte em mudança (sic). (Professora estudante 4)
- Realmente fica mais fácil para perceber o que eu posso fazer e o que eu não posso fazer. Isso. Com certeza não posso fazer o trabalho sozinha, principalmente, porque tenho que estar em vários lugares (...), ou seja, em todos os cantos da escola (sic). (Professora estudante 5)



As colocações das professoras estudantes levam a entender que as intervenções têm caráter prático o que as ajudam a compreender o contexto em que desenvolvem sua ação docente. Por este motivo, ressaltam que é preciso existir cooperação daqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo.

Elliot ressalta que “o movimento dos professores como investigadores trata de promover uma tradição investigadora alternativa, gerando uma teoria prática (em contraste com a teoria pura) buscando estabelecer uma ponte entre teoria e prática”. (ELLIOT, 1990, p.185) [Tradução nossa]

Neste ponto de vista, as intervenções como partes constitutivas dos TCCs deveriam ser entendidas como primeiro passo de inter-relação teórico-prático. O professor estudante necessita, pois, compreender o contexto de sua prática educativa e o alcance dado às ações efetivadas no seu trabalho docente. Sendo assim, as intervenções pedagógicas podem ser tomadas como instrumentos de desenvolvimento da autonomia para melhoria da prática docente.

Na fala da professora estudante 4, refletir sobre o trabalho docente é imprescindível para a compreensão do processo pedagógico e de seu desenvolvimento. Por isso diz que:

- Passamos horas e horas na escola, mas nunca paramos para pensar sobre o que fazemos, nem mesmo discutir sobre uma situação que nos incomoda com o grupo. Temos que dar as respostas e é assim que trabalhamos. A pesquisa requer envolvimento, não é algo que possa ser feito assim, num piscar de olhos. É preciso parar para refletir (sic). (Professora estudante 4)

Sobre este tema, Lisita et al (2004) se posicionam estabelecendo que a pesquisa pode ser tomada como uma contribuição para o desenvolvimento da autonomia, posto que:

- a) permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo;
- b) tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente;
- c) possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la;
- d) possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores. (LISITA et al, 2004, p.119)

Nesta direção, o elo entre intervenção pedagógica e pesquisa se afirma no desenvolvimento da investigação-ação e na forma como esta pode ganhar visibilidade e aceitação das práticas educativas, pois nelas residem muito mais do que técnicas e ou

metodologias de ensino. Residem entendimentos conscientes e comprometidos com as situações e as práticas educacionais e históricas, contempladas em um determinado tempo e espaço social.

#### 4.3- SUGESTÕES DE MELHORIA

Ao analisar os dados obtidos podemos compreender como o processo de investigação-ação é contemplado tanto no lócus da formação como da prática educativa, por esta razão é que sugestões se apresentam nas falas das professoras orientadoras e professoras estudantes, sujeitos da pesquisa, e que serão utilizados como possibilidades à prática da investigação-ação.

- Quando as professoras estudantes chegam no último ano elas se dedicam mais à pesquisa, mas mesmo assim, percebo que elas têm um certo receio. Com este Curso de Formação de Professores, com este eixo, a gente acredita que dia-a-dia está melhorando. Melhorando as condições para a pesquisa, para a formação e atuação destes professores. A cada dia, as professoras estudantes estão melhorando a sua prática. Acredito então que, quando as professoras estudantes fazem uma pesquisa-ação, fazem a pesquisa de campo e tem a teorização. É claro que vai melhorar muito. Não acredito que a pesquisa-ação não possa contribuir como a pesquisa acadêmica. (sic) (Professora orientadora A)

- O professor tem que procurar, pesquisar, trocar idéias. Ele tem que chegar e dizer: Olha isto não está dando certo. Como você faz? (sic). (Professora estudante 2)

- O Curso de Formação de Professores deveria explorar mais a realidade. Eu acho que precisa ser reformulada muita coisa. Tem que sentar, pensar e pesquisar. (sic) (Professora estudante 3)

- A gente sabe que é o professor que está direto em contato com o aluno. Então, eu é que tenho que me aproximar, contar com o professor. Eu tenho que repassar este conhecimento para ele. Tem certas coisas que acontece na sala de aula e é lá que o professor intervém. (sic) (Professora estudante 5)

Estas possibilidades são referentes ao trabalho educativo e à formação docente e atentam para viabilizar, em primeiro lugar, o estreitamento entre os campos teórico-prático que fundamenta a prática educativa e que deve ser revisitado tanto pela proposta dos Cursos de Formação de Professores, como pela interação entre conteúdo e forma.

Para Molina (2007) é necessário “reduzir a distância entre teoria e prática com a intenção de melhorar a eficácia prática das teorias que os professores utilizam para conceituar suas próprias atividades”. (MOLINA, 2007, p.38)

Outra proposta é realizar também o estreitamento das relações entre os professores formadores, a partir da constituição de grupos de trabalho e pesquisa, cuja finalidade é o aprofundamento das discussões sobre o conceito, amplitude e validação da investigação-ação como prática essencial e possível ao trabalho do professor pesquisador.

O objetivo é, conseqüentemente tornar o espaço de atuação do professor pesquisador o marco inicial para o exercício da investigação-ação, sem, contudo, descuidar do entorno em que sua realidade escolar está inserida. É preciso para isto, promover discussões entre os seus pares no sentido de compreender a realidade e re-significá-la.

Há nesta ação, a retomada da postura do professor frente à realidade em que desenvolve sua ação docente e que requer tomada de decisão diante de uma problemática levantada no seu contexto. Esta tomada de decisão precisa ser compartilhada com a sua comunidade, a fim de que possam pensar juntos; empreender juntos e decidir juntos, ações e estratégias pautadas na transformação da realidade educacional.

Na investigação-ação, os participantes negociam ações, acompanham seu desenvolvimento, avaliam suas práticas e redefinem a trajetória da problemática levantada, ou seja, estão e são implicados no processo de mudança a ser encaminhado.

Faz-se necessário para tal, que as instituições formadoras dêem respaldo às práticas educativas construídas, levando em conta a experiência e a prática do professor pesquisador ao lidar com as situações problemas que enfrenta no seu dia-a-dia.

Neste sentido, tem-se como meta viabilizar condições de investigação-ação que abranjam os níveis: institucional, educacional, profissional e ideológico; neles se concretiza o trabalho docente, quer dos formadores, quer dos futuros professores. Isto indica a recorrência para fatores como tempo, disponibilidade institucional, profissionalidade e formação docente.

O entendimento da investigação-ação precisa ser introduzido nas práticas cotidianas do professor, seja no âmbito da formação docente ou de sua prática educativa, como forma de compreender as situações e as ações que a informam e que dão sentido à busca pela transformação da realidade.

O professor deste modo deve trabalhar diretamente com a realidade, atentando para o contexto em que sua ação se efetiva, percebendo seus movimentos, limitações e possibilidades, discutindo com seus pares alternativas para superação do problema encontrado.

Desta forma, é mister que a investigação-ação seja parte do trabalho efetivo dos professores por acreditar que ela contribui para melhorar a prática educativa, ao possibilitar respostas viáveis às inquietações que se apresentam no cotidiano de suas ações.

Assim é que, a investigação-ação se constitui como instrumento de construção dos entendimentos, das situações e das práticas efetivadas pelos professores que, situados politicamente na realidade, intentam sua reconstrução social.

#### 4.4- SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Os aspectos percebidos nos dados analisados referem-se, primeiramente, aos diferentes sentidos dados ao processo de investigação-ação e que mantêm uma certa relação com o situar-se de cada professora estudante, frente ao entendimento de suas práticas e de sua formação. Isto se manifesta mais diretamente no modo como realiza seu trabalho docente, em suas percepções, nos valores e crenças que motivam a ação educativa.

- Eu penso mais hoje sobre minha prática... Penso no professor que pensa, que vê o que funciona no seu dia-a-dia (sic). (Professora estudante 1)

- Pense só, se ele realizar a pesquisa-ação, quantas coisas vai aprender, pesquisar. De que ponto partir, aonde quero chegar. Porque vai mais fundo no que você quer. (...) 70% eu encaro como interação. São as práticas do dia-a-dia se constituindo. (sic) (Professora estudante 2)

- Eu tenho até uma experiência (sic). Muita coisa que estava na minha cabeça, que eu vi na sala de aula... Daí você vai pesquisar. (sic) (Professora estudante 3)

- Ah! Agora tenho base para falar aos pais. Eu tinha pouco referencial... Eu acho que contribuiu para que eu pudesse aplicar a pesquisa no meu dia-a-dia, não só questões mais elaboradas, mas qualquer coisa que a gente vai desenvolvendo na escola, desde a mais simples, pode virar uma pesquisa. (sic) (Professora estudante 5)

Desta forma, as colocações das professoras estudantes revelam o seu modo de compreender o mundo, a prática e a si mesma, enquanto sujeitos que agem numa realidade histórica e social, mesmo que esta esteja circunscrita à sala de aula.

Nos dizeres das professoras estudantes, a pesquisa é tomada como um processo de caráter técnico e, necessita neste caso de validação científica para ser aceita e legitimada na realidade.

A presença de equívocos sobre a natureza e finalidade de investigação-ação, pode ser atribuída a uma formação docente que ainda se estabelece no seio de um paradigma linear e positivista, causador de um desconforto pelo distanciamento provocado entre teoria e prática.

Nesta direção, a aplicabilidade de investigação-ação poderá ser limitada, a partir do momento em que é encarada como mais uma metodologia de pesquisa que tem como propósito provar teorias e chegar a uma conclusão absoluta sobre o fenômeno investigado.

Esta restrição inibe a liberdade do professor diante de sua ação docente, bem como freia sua capacidade de refletir sobre situações em que sua prática está inserida.

Diante disto, a professora estudante ao encarar o processo de pesquisar como obrigação ou como algo à parte de seu trabalho docente, apoia-se no entendimento de que é mais um modismo que sobrecarrega sua ação. Diferente, portanto, da percepção de que este mesmo processo pode ser considerado como um instrumento que viabiliza a emancipação e a autonomia frente às situações cotidianas que enfrenta e que desestabilizam a prática efetivada.

Esta falta de clareza inicial sobre a investigação-ação apresentada nas falas traz alguns riscos de compreensão, conceito e desenvolvimento desta pesquisa na prática do professor estudante, a saber: o distanciamento provocado entre o que de fato é investigação-ação e o que é assumido na prática como investigação-ação, o que muitas vezes denota um sentido de senso comum; o fato de aprender fazendo e não pesquisando, estudando, discutindo sobre a investigação-ação e o de não estabelecimento de diálogo e grupos de estudo; isto sem dúvida dificulta o entendimento de práticas concretizadas no próprio seio da formação de professores.

Podem-se, assim, ter indícios de falta de fundamentos teórico-metodológicos para efetivação de um trabalho embasado em princípios de investigação-ação de natureza prática e crítica. Esta falta pode ser evidenciada, ainda, nos reducionismos e equívocos

provocados na prática educativa, o que aponta para o esvaziamento da ação do professor frente ao ato de investigação-ação efetivado como parte do seu próprio trabalho docente.

Preocupação já apresentada por Miranda (2004), que afirma que:

o exercício da pesquisa pode se converter em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea. Sem teoria, não há emancipação. (MIRANDA, 2004, p.142)

Há de ressaltar ainda, a posição das professoras estudantes, que mesmo entendendo a pesquisa como uma mera intervenção de caráter técnico, acreditam no seu ato e na sua vinculação com a prática cotidiana, considerada como elemento fundamental para a melhoria de suas atividades educativas.

Esta percepção foi traduzida por Lüdke e Cruz (2005) ao manifestarem que: “a pesquisa pode representar um componente a mais na formação do professor. Ela pode conferir ao professor uma ótima condição para o exercício de uma atividade crítica e criativa” (LÜDKE e CRUZ, 2005, p.98)

Esta afirmação pode ser complementada da seguinte forma: a investigação-ação é vivência e como vivência faz parte da vida e da formação do pesquisador; daí sua inserção não ser um componente a mais, e sim formação, prática e realidade bem presente no saber e fazer dos professores.

É na prática educativa que os sentidos da investigação-ação são produzidos, a partir das relações estabelecidas e das interações possíveis entre teoria e prática. Nesta interação, ocorre a compreensão das ideologias subjacentes ao trabalho docente que vão se corporificando no processo histórico e social.

Esta tomada de consciência permite perceber o contexto e procurar oportunidades de uma ação comprometida política e educacionalmente com a transformação social capaz de emancipar os sujeitos e as relações na construção de uma nova história.

Apesar da necessidade sentida pelas professoras estudantes e professoras orientadoras de trocarem com seus pares, de exporem suas idéias e dialogarem sobre suas práticas, a formação de uma comunidade auto-reflexiva ainda se encontra bem distante da sua concretização.

Tal quadro sinaliza a presença de um trabalho docente de caráter marcadamente individualista, que não permite aos sujeitos exercitarem colaborativamente suas ações politicamente informadas, devido à insegurança e ao constrangimento que sentem em expor suas idéias, opiniões e sentimentos diante de um grupo.

Por fim, as explicações dadas, em sua grande maioria, pelas professoras estudantes sobre o processo de investigação-ação se apresentam como descrições características de um trabalho acadêmico referente à conclusão de um curso e, que por tal motivo torna-se um limitador na incorporação deste à prática que elas realizam no seu dia-a-dia, embora isto não possa ser considerado como um indicador pontual de não utilização deste processo nas práticas realizadas.

Assim, o entendimento do trabalho docente é o ponto de partida para a prática, o comprometimento é a ferramenta para reflexão que oportuniza a emancipação, e o posicionamento é o assumir a responsabilidade de melhoria de sua prática, por meio do processo chamado investigação-ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**“A pesquisa-ação pode ser  
uma ponte importante para os esforços  
mais amplos da reconstrução social”  
(Zeichner e Pereira)**

A temática da investigação-ação é surpreendente pelo movimento provocado nas práticas cotidianas dos professores e que desestabilizam os fazeres, dizeres e saberes docentes, a partir de um processo de conscientização que permite enxergar a realidade histórica e social em sua estrutura ideológica e contextualizada, pois se manifesta e se solidifica nos discursos produzidos no contexto de atuação e formação docente.

A percepção que se tem é que a investigação-ação investe na possibilidade do professor ser e viver a sua prática na condição de protagonista de suas ações que situadas podem resultar na reprodução ou emancipação de seu trabalho docente e das parcerias que mantém em busca de uma mudança significativa de sua ação no contexto social.

No ato da investigação-ação crítica a finalidade é produzir sentidos que re-signifiquem o trabalho docente efetivado de forma colaborativa, pois a força reside no grupo e não no isolamento do indivíduo, uma vez que no grupo são repensadas as estruturas ideológicas que submetem as práticas no modo como são constituídas e, que por isto devem ser repensadas no sentido da transformação que redunde na justiça e na consolidação democrática das ações projetadas.



O modo de entender a investigação-ação no contexto da práxis possibilita aos interlocutores tecer estratégias significativas que tenham como proposta a melhoria da prática educativa, a partir do entendimento resultante das situações problematizadas no âmbito de seu trabalho docente.

Enxergar a investigação-ação crítica é não perder de vista as interrupções e lacunas que possam surgir no processo informado, pois isto envolve comprometimento e desejo de mudança. Nesta crença ocorrem momentos de incerteza que provocam outros questionamentos e que podem mudar o foco da busca perseguida; são neles, contudo, que as práticas educativas são refletidas com seus pares.

A discussão das práticas educativas é o começo do entendimento do trabalho docente e sua abrangência no contexto social, uma vez que intencionalidades se apresentam em linguagens expressas, silenciadas e faladas dos seus agentes. Tendo isto em mente, observa-se que a investigação-ação não é um processo simples e descomprometido da realidade; ela envolve vontade, perspectiva, valor e crença de sujeitos implicados na sua profissionalidade docente.

Nesta direção, a presente pesquisa ao trazer o desejo de identificar concepções de investigação-ação, oportunizou a não constatação objetiva do fenômeno investigado e também ampliou a compreensão sobre procedimentos que são criados e legitimados no âmbito da formação docente sob uma nova denominação equivocada de investigação-ação.

Deste modo, a análise de dados não sinalizou a presença de concepções de investigação-ação em que os sujeitos desta pesquisa – professoras orientadoras e professoras estudantes – estão imersos.

Isto pode evidenciar que a proposta de investigação-ação apresentada no currículo do Curso de formação de professores ainda não encontrou seu lugar na forma como deveria ser concretizada no âmbito da formação inicial e da prática educativa.

Antes, a realidade do Curso de formação de professores aponta para a prática de uma pesquisa de natureza técnica que se apresenta como uma atividade aplicacional e metodológica determinada por um processo marcado por ideologias que fazem as práticas serem o que são.

Por este motivo, as instituições formadoras ao elegerem a investigação-ação como eixo de sua formação devem explicitar em suas propostas pedagógicas não só o **entendimento sobre este método, mas oportunizar condições reais para efetivação de sua prática.**

A percepção deste fenômeno investigado não significa uma caracterização pontual das práticas, sujeitos e formação, mas uma atitude que requer reflexão em busca de sua superação, principalmente quando a proposta de formação tem por eixo a investigação-ação que levam os professores a serem pesquisadores de sua prática.

Diante disto, algumas inquietações em cada trajeto percorrido nesta pesquisa ganham visibilidade, como: distanciamento teórico-prático; dificuldades no processo de inserção dos professores e futuros professores na investigação-ação; desconfiança diante do novo (medos, ansiedades); presença desafiadora da reflexão na prática educativa; e resistências dos professores por estarem embrenhados num modelo de racionalidade que não lhes permite autonomia na tomada de decisões.

Assim, esta autonomia se coloca como um dos primeiros degraus imprescindíveis para a superação de uma visão empiricista e positivista, que tem pautado a formação docente no percurso da história. Pensar com liberdade requer exercício político e social, que procura a compreensão do momento vivido e do como pode ser modificado, a partir das inserções críticas do ato da realização das ações construídas na prática.

Diante disto, concepções são tomadas como visões de mundo que significam a ação docente e, que no caso da investigação-ação darão especificidade à forma como serão introduzidas na realidade. Assim é que, ao investigar, o professor age com autonomia e desvela seu papel na sociedade.

O reflexo desta identidade pode ser sentido na consecução de ações realizadas e, que sem dúvida denotam intenções que os professores têm no ato educativo, por isto mesmo são assumidas como verdades que legitimam seu posicionamento no contexto de atuação.

O movimento traçado pela investigação-ação poderá sofrer alterações devido às percepções dos professores quanto a sua relevância e aplicabilidade no âmbito de seu trabalho docente, sendo este expressão do “acreditar” do professor na constituição de si mesmo, do outro e das práticas que se constroem efetivamente no seu dia-a-dia.

O impacto deste movimento pode ser verificado nas falas expressas pelas professoras orientadoras e professoras estudantes ao provocar instabilidade nas estruturas de pensamento manifestas, na sobreposição da teoria sobre a prática ou vice-versa. Isto porque, o desafio apresentado pela investigação-ação crítica, enquanto proposta de superação de um paradigma técnico que centra seus fundamentos no caráter determinista e instrumental do conhecimento e que ocorre independentemente dos sujeitos, torna-se um marco na inovação do sentido da formação docente.

A nova forma de racionalidade proposta abre espaço para o confronto, sem o qual, o processo de mudança de ação se torna esvaziado, visto que, não é refletido e nem mesmo dialogado com a realidade constituída e tomada como modelo ideal a ser seguido e reproduzido nas práticas educativas efetuadas.

Nascem, então, possibilidades de ação educativas que se firmam pela criticidade, dialogicidade e emancipação dos sujeitos envolvidos, em busca de inovação para transformação de seus entendimentos, práticas e situações percebidas como produção histórica e social.

Enquanto pesquisadora algumas questões foram se delineando na realização deste trabalho e que me desafiam na condição de professora formadora. Como superar um paradigma de formação docente, na medida em que as propostas curriculares ainda estão engessadas em torno das formas de ensinar? Como desenvolver investigação-ação no contexto da formação docente atrelada às normas que não contemplam a realidade dos futuros professores? Qual escuta é preciso ser feita para que a investigação-ação aconteça na minha prática diária? Quais sentidos produzir em relação à formação, à pesquisa e à prática, que contribuam de fato com a melhoria da ação profissional?

Perguntas que não se calam e que desestabilizam as crenças construídas ao longo de uma jornada pessoal e profissional. Neste sentido, há que se pensar o novo, ou de renovar a forma de pensar.

Destas novas formas de pensar a formação docente e a investigação-ação, pode-se ressaltar a urgência da formação continuada de professores a fim de viabilizar o conhecimento e a prática da investigação-ação desenvolvidas pelos formadores dos professores, à medida que se lhes assegurem tempo suficiente para estudo, aprofundamento, tentativas de práticas e seus registros, assim como troca entre seus pares sobre a investigação-ação. Como inserir afinal, uma prática de investigação-ação na

formação de professores, quando os próprios formadores estão em processo de entendimento sobre sua constituição?

Há necessidade de se verificar, também, as propostas pedagógicas e curriculares dos Cursos de Formação de Professores que têm como eixo a investigação-ação, no sentido de oportunizar a sua concretização, principalmente no que concerne à finalidade da formação e prática docentes.

Para tal iniciativa, faz-se necessário atribuir uma carga horária significativa aos futuros professores para que eles possam ter condições de conhecimento, aplicação e aprofundamento da prática de investigação-ação, visto que, “como podem desenvolver a investigação-ação se não a conhecem e nem a reconhecem como um método propulsor de suas práticas educativas?”

Neste sentido, o papel dos professores formadores se torna imprescindível, pois são eles que viabilizarão a prática da investigação-ação, à medida que introduzam a sua prática na forma como problematizam, desenvolvem e avaliam o conteúdo de seu trabalho com os futuros professores.

Resultará daí a presença de um trabalho mais próximo entre formadores e futuros professores, que permita a construção coletiva de um projeto de investigação-ação que viabilize sua aplicabilidade nas práticas cotidianas.

Os professores formadores precisam assumir a prática do diálogo na forma como constituem as relações entre conhecimento e pesquisa. É no diálogo que os entendimentos dos sujeitos aprendentes ganham visibilidade e percebem, desta maneira os conflitos e os problematizam, diante de desafios que lhes são impostos, na busca constante de novas possibilidades.

Formar uma comunidade auto-reflexiva de investigadores críticos é uma alternativa à prática de investigação-ação, visto que, num trabalho colaborativo as idéias se afirmam, se confrontam, se compartilham e renovam no âmbito de ação.

Afinal, ao se priorizar a investigação-ação tem-se um novo modo de entender a realidade educativa que, antes distante e idealizada, passa agora a ser observada, problematizada e discutida como de fato se apresenta, sem floreios ou maquiagens.

A intenção desta pesquisa não é concluir um trabalho de investigação, e sim perceber que o mesmo não se esgota, mas que continua presente com novas inquietações evidenciadas no desenvolvimento deste trabalho, desde condições para sua concretização

até o caminho a ser percorrido para consolidação deste processo na formação e nas práticas docentes de investigação-ação.

Não é pois, o ponto final que se almeja, mas o recolocar das interrogações e reticências que se assumem, enquanto desestabilizadoras da própria constituição de ser e fazer-se professor.

O caminho trilhado aponta possibilidades para esta ação, investigação-ação. Há nelas o desejo de se repensar sobre os próprios entendimentos, as práticas e as situações bem presentes no ato educativo, enquanto tomados como parte de si para os outros e destes para o desejo de emancipação dos entendimentos, práticas e situações que vivenciam no seu cotidiano.

Investigação-ação crítica faz acontecer a mudança projetada, que nasceu da vontade de um grupo que acredita, participa, colabora, age e que avalia, reflexivamente, suas práticas constituídas no âmbito da atuação.

A investigação-ação se afirma como prática efetiva dos professores para a tomada de consciência que requer envolvimento, comprometimento e cooperação entre os sujeitos da práxis. Nesta interação, a investigação-ação concretiza as ações planejadas de forma relacional, isto porque admite o pensar e o agir juntos, em busca de uma melhoria significativa da prática educativa.

Assumir a investigação-ação no fazer pedagógico é oportunizar a prática de novos olhares que não se encerram em ciclos fechados de planejamento, ação, intervenção e retomada do problema; são antes, vistos como elementos que provocam e desafiam o trabalho de professores na busca constante pela inovação e emancipação social.

Investigação-ação requer posicionamento e decisão por parte daqueles que acreditam em transformação social, justa e democrática.

Resumindo, pode-se dizer que: assim caminham a formação e a prática educativas pela mão da investigação-ação.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. SP: Papirus, 2001.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B; BUENO, B. O; SOUSA, C. P. de; SOUZA, M. C.C. (orgs) **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p.63-73.
- \_\_\_\_\_. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L.S.B; SHIGUNOV NETO, A. (orgs) **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. SP: Cortez, 2004, p.77-96.
- \_\_\_\_ (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. In: **Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil (1990-1998). In: **Ensinar e aprender. Sujeitos, saberes e pesquisa**. X Endiipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000
- BOUFLEUER, J.P. Conhecimento e Educação à Luz do Paradigma da Comunicação: uma abordagem a partir de Habermas. In: **Reflexão e Ação**. RS: Santa Cruz do Sul, v.3, n.1/2, p.21-31, jan./dez., 1995.
- BUSATO, Z.S.L. **Avaliação nas Práticas de ensino e estágios: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- CARR, W e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Espanha: Martinez Roca, 1988.
- CATANI, D.B.; BUENO, B.O; SOUSA, C.P.; SOUZA, M.C.C.C. **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. SP: Escrituras Editora, 1997.
- CONTRERAS, J. D. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia**. Madri. n. 224, p. 7-19, 1994.
- \_\_\_\_\_. **La autonomía del profesorado**. Madri: Morata, 1997.
- ELLIOTT, J. **La investigación – acción en educación**. Espanha: Morata, 1990.
- FAZENDA, I. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. SP: Papirus, 1995.

- FIORENTINI, D. A Didática e a Prática de Ensino Mediadas pela Investigação sobre a Prática. In: **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**, vol 1, p. 243-257, Curitiba: Champagnat, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, H. e JANISSEK, R. **Análise Léxica e Análise de Conteúdo: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sphinx – Editora Sagra Luzzatto, 2000.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. DE. A. (orgs) **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. SP: Mercado das Letras, 1998.
- GÓMEZ, G.R. et al. **Metodología de la investigación cualitativa**. Ediciones Aljibe, 1996.
- GRABAUSKA, C.J e BASTOS, F. da P de. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In: **Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001, p.9-20.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão**. SP: Papyrus, 2004.
- INGRAN, D. **Habermas e a dialética da razão**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.
- LÜDKE, M. e CRUZ, G.B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.125, v.35, p.81-109. SP: Fundação Carlos Chagas, 2005.
- MACIEL, L.S.B e SHIGUNOV NETO, A. **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro**. SP: Cortez, 2004.
- MARTINI, R.M.F. Habermas e a Crítica do Conhecimento Pedagógico na Pós-Modernidade. In: **Educação e Realidade**, n.21, v.2, p.9-29, jul./dez., 1995.
- MARTINS, P.L.O. Princípios Didáticos na Ação Docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**, vol 1, p. 43-57, Curitiba: Champagnat, 2004.
- MION, R.A e SAITO, C.H. (orgs). **Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

MIRANDA, M.G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (org.) **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2004, p.129-143.

MOLINA, R. A **Pesquisa-ação/Investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2006) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007, 177p. Tese (doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2007.

MOREIRA, M. A e ALARCÃO, I. A Investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In: SÁ-CHAVES, I. (org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora Ltda, 1997.

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

\_\_\_ Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.) **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p.29-41.

OLIVEIRA, E. F; ABIP, M.A. et al. A investigação-ação educacional no contexto da escola pública e movimentos sociais. In: MION, R.A e SAITO, C.H. (orgs). **Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001, p.100-108.

PAIVA, E. V. de (org.). A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. de (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.47-66.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da Docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2005, p.161-178.

PIMENTA, S.G e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. SP: Cortez, 2004.



PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2006.

ROSA, D.E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E.F.A; CHAVES, S.M. (orgs) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.165-188.

SANTOS, L.L.de C.P. Formação de Professores e Pedagogia Crítica. In: FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p.17-27.

\_\_\_\_. Dilemas e Perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2004, p.11-25.

SCHNETZLER, R. P. O Professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R.P e ARAGÃO, R.M.P de (orgs). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000, p. 12-41.

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

SEGAT, T.C e GRABAUSKA, C.J. Para além de uma única teoria – o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação. In: **Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001, p. 21-29.

SEVERINO, A.J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. In: **Ciência e Opinião**, v.1; n. 1, p. 15-32, jan./jul, 2003/ dez, 2004.

SEVERINO, A.J. e FAZENDA, I.C.A. (orgs). **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades**. SP: Papirus, 2002.

SHIGUNOV NETO, A e MACIEL, L.S.B. (orgs.). **Reflexões Sobre a Formação de Professores**. SP: Papirus, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TIBALLI, E.F.A e CHAVES, S.M. (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**.RJ: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K.M. e PEREIRA, J.E.D. Pesquisa dos Educadores e formação docente voltada para a transformação social. In **Cadernos de Pesquisa**, n.125, v.35, p.63-80. SP: Fundação Carlos Chagas, 2005.

ANEXOS

## ANEXO I

## ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

## PROFESSORAS ORIENTADORAS

- FORMA E CONSTITUIÇÃO DOS TCCS
- PROCESSO DE ORIENTAÇÃO
- RELAÇÃO PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA
- INSERÇÃO DAS PROFESSORAS ORIENTADORAS NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

## PROFESSORAS ESTUDANTES

- PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS TCCS
- PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PESQUISA
- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
- PAPEL DAS PROFESSORAS ORIENTADORAS

## ANEXO II

<p style="text-align: center;"><b>INSTITUIÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;">Nome</p> <p style="text-align: center;"><b>TÍTULO</b></p> <p style="text-align: center;">Curitiba – PR ano</p>	<p style="text-align: center;"><b>INSTITUIÇÃO</b> Nome</p> <p style="text-align: center;"><b>TÍTULO</b></p> <p style="text-align: center;">Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção da Graduação do Curso</p> <p style="text-align: center;">Orientador(a) _____</p> <p style="text-align: center;">Curitiba – PR ano</p>	<p style="text-align: center;"><b>PENSAMENTO</b> (opcional)</p>
<p style="text-align: center;"><b>DEDICATÓRIA</b> (opcional)</p>	<p style="text-align: center;"><b>AGRADECIMENTOS</b> (opcional)</p>	<p style="text-align: center;"><b>SUMÁRIO</b></p> <p><b>RESUMO</b> ..... 1</p> <p><b>1. INTRODUÇÃO</b> ..... 1</p> <p><b>2. TÍTULO</b> ..... 2</p> <p>2.1 Subtítulo ..... 2</p> <p>2.1.1 Subtítulo ..... 3</p> <p><b>3. TÍTULO</b> ..... 4</p> <p>3.1 Subtítulo ..... 4</p> <p>3.1.1 Subtítulo ..... 4</p> <p>3.1.2 Subtítulo ..... 4</p> <p>.</p> <p>.</p> <p><b>5. CONS. FINAIS</b> .....5</p> <p><b>REFERÊNCIAS</b> .....6</p> <p><b>ANEXOS</b> .....7</p>

**LISTA DE FIGURAS**  
(se houver necessidade)

**LISTA DE TABELAS**  
(se houver necessidade)

**LISTA DE**  
**GRÁFICOS**  
(se houver  
necessidade)

<p><b>LISTA DE ABREVIACOES E/OU SIGLAS</b> (se houver necessidade)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>Único parágrafo. Entre 200 a 300 palavras (mais ou menos 20 linhas). Espaço simples (só aqui).</p> <p><b>Palavras-chave:</b> (três palavras)</p>	<p><b>1 INTRODUÇÃO</b></p> <p>Em único texto constar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tema</li> <li>- problema</li> <li>- justificativa</li> <li>- objetivos</li> <li>- metodologia (breve)</li> <li>- indicar as partes que compõe o relatório</li> </ul>
<p><b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b></p>	<p><b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b></p> <p>3.1 caracterização do contexto escolar</p> <p>3.2 procedimentos da pesquisa</p> <p>3.3. proposta de intervenção pedagógica</p> <p>(contendo 40 horas e os seguintes itens: objetivo, metodologia ou estratégia e avaliação)</p>	<p><b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b></p>
<p><b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b></p>	<p><b>REFERÊNCIAS</b> (nas normas técnicas)</p>	<p><b>ANEXOS</b> (se houver necessidade)</p>

