UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAILENE MENEZES NARANJO POLICARO

**Projeto Colaborativo de Avaliação do Desempenho Escolar: Contribuições
para a Formação de Professores da Educação Básica**

São Paulo
2015

RAILENE MENEZES NARANJO POLICARO

**Projeto Colaborativo de Avaliação do Desempenho Escolar: Contribuições
para a Formação de Professores da Educação Básica**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de mestre em
Educação

Área de concentração: Ensino de
Ciências e Matemática

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Vital
dos Santos Abib

Versão Corrigida

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.12
P766p	Policaro, Railene Menezes Naranjo Projeto Colaborativo de Avaliação do Desempenho Escolar: Contribuições para a Formação de Professores da Educação Básica / Railene Menezes Naranjo Policaro; orientação Maria Lucia Vital dos Santos Abib. São Paulo: s.n., 2015. 195 p. ils.; anexos; apêndices Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Formação continuada do professor 2. Pesquisa participante 3. Saberes do docente I. Abib, Maria Lucia Vital dos Santos, orient.
-

Railene Menezes Naranjo Policaro

Projeto Colaborativo de Avaliação do Desempenho Escolar: Contribuições para a Formação de Professores da Educação Básica

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Vital dos Santos Abib Instituição: FE/USP

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Monica Abrantes Galindo de Oliveira Instituição: UNESP

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Beatriz Saleme Corrêa Cortela Instituição: UNESP

Julgamento _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores do meu Brasil, que acreditam que a educação pode transformar vidas e tornar as pessoas melhores, com mais capacidade intelectual e humanística. Ao meu anjo da guarda, minha filha Clarisse. Aos meus pais Raimunda dos Santos Menezes (in memoriam) e M^a Simonia dos Santos, José Milton dos Santos (in memoriam) e Francisco de Menezes Filho. Aos meus amigos de infância: Alexandra, Adailza, Elexandra, Cleide, José Benito, Jocelma, Marilene, M^a Isabel e Rejane. Aos meus amigos de universidade: Ana Carolina, Antônio Flávio, Carlos, Diego Fernando, Fernanda, Eliana, Janaina Milena, Iris Rianne, Jessica, Marcela, Simone Marcela e Tiago. E aos professores que fizeram diferença em minha vida pela amizade, apoio, incentivo e ensinamentos.

AGRADECIMENTO(S)

À Universidade Federal de Sergipe, pelas contribuições a minha formação inicial.

À Universidade de São Paulo, por sua qualidade educacional e pelas contribuições para o desenvolvimento do meu mestrado.

À CAPES, pelo financiamento de minha pesquisa.

À COSEAS, pela residência no CRUSP e auxílio alimentação.

Aos professores investigados por terem aceitado participar deste estudo.

Aos coordenadores do projeto Desempenho Escolar Inclusivo Na Perspectiva Multidisciplinar por 'todo incentivo e esforço para o desenvolvimento do presente estudo'.

A algumas estudantes da UFS-2012/componentes do Grupo de Pesquisa GPEMEC, por suas contribuições a este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Celia Gomes e família, em especial a sua filha Giulia por ter me dado abrigo e apoio no início do mestrado.

A minha amiga/irmã Ester, por toda ajuda, a qual foi fundamental para a conclusão do meu mestrado.

As minhas colegas da USP Gina Polo, Yasmin, Mayara, Daniela, Vera, e Luciana pelos momentos de descontração.

Aos Professores Lino, Helena, M^a Lúcia e Nilson José, pelos ensinamentos nas disciplinas que cursei na USP.

Aos meus professores da educação básica, em especial as professoras M^a Aparecida e Márcia, as quais exerceram a docência com dedicação.

Aos meus professores da Universidade Federal de Sergipe, em particular a Márcio Andrei Guimarães, Acácio Pagan e Paulo Maroti pelo exemplo de profissionalismo e estímulo a meu ingresso no mestrado.

A meus parentes, em particular a tia Jeane e tia Jane pelas contribuições que foram muito relevantes em meu início de mestrado.

Aos meus irmãos e cunhadas por se preocuparem comigo e pelos momentos de descontração, conversas e risos.

Aos meus sobrinhos, em especial a Kauanny pelo amor e companheirismo.

Ao meu esposo Thiago, sem o qual talvez eu não tivesse conseguido prosseguir no mestrado na USP. Também a sua família, pela preocupação e ajuda.

À secretaria de pós-graduação pela atenção e presteza nos serviços acadêmicos.

Às professoras Beatriz Salemm Corrêa Cortela e Monica Abrantes Galindo de Oliveira pelas críticas e sugestões.

Ao grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física – LaPEF pelas críticas e sugestões.

A minha orientadora, Maria Lucia Vital dos Santos Abib, por ter enfrentado comigo o desafio de transformar uma proposta de pesquisa em um estudo coerente. Também por ter sido meu estímulo quando pensei que não conseguiria concluir o mestrado por questões acadêmicas que iam além do meu controle e compreensão.

Eu penso que a pesquisa tem que ser uma prática de todo e qualquer professor. Porque como dito não existe professor que pare, que estacione. A pesquisa é a vivência de um professor de ciências.

Prof.^a Bernadete (Sujeito desta pesquisa)

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.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

POLICARO, R. M. N. **Projeto Colaborativo de Avaliação do Desempenho Escolar: Contribuições para a Formação de Professores da Educação Básica.** 2015. 195f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A literatura na área de formação de professores tem salientado a importância da participação de professores em atividades colaborativas de pesquisa. Neste trabalho focalizamos um projeto desenvolvido no âmbito do programa Observatório da Educação (OBEDUC / CAPES), no qual participaram professores da rede pública da Educação Básica do Estado de Sergipe com a finalidade principal de desenvolver instrumentos para avaliação de alunos do ensino fundamental. Buscamos com o presente estudo compreender se o fato de professores continuarem seus estudos por meio da participação em pesquisas financiadas pelo OBEDUC contribui para o seu processo de formação para a docência, bem como para pesquisa. Utilizamos referenciais teóricos relativos à Formação de Professores quanto aos modelos formativos e ao campo de investigação sobre saberes docentes. Mais especificamente, buscamos respostas para a questão: Quais as contribuições que a participação no Projeto sobre avaliação/OBEDUC traz para o desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes dos professores? Desenvolvemos o trabalho segundo os parâmetros de metodologia qualitativa de pesquisa. Realizamos: estudo documental, observação participante das reuniões de desenvolvimento do projeto, e entrevistas semiestruturadas para delinear os perfis dos sujeitos, proceder ao levantamento de episódios, e definir categorias de análise. Com base nos resultados, evidenciamos que os professores explicitam indícios de um conjunto importante de contribuições, vindas de sua participação no projeto, quanto a saberes relativos à sua formação docente e a sua formação em pesquisa. Particularmente, identificamos menções sobre: Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção dos mesmos; conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação; saber preparar, aplicar e analisar atividades de ensino e de avaliação; saber pesquisar; e atitudes de criticidade, curiosidade, e interesse; e autonomia docente. Diante desses resultados, consideramos que a participação em programas dessa natureza traz um importante potencial na Formação Docente que expressará de diferentes formas as experiências vivenciadas no projeto.

Palavras-chave: Formação Continuada, pesquisa colaborativa, e saberes docente.

ABSTRACT

POLICARO, R. M. N. **Collaborative project evaluation of school performance: Contributions to the formation of basic education teachers**. 2015. 195l. Thesis (MS) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

The literature on teacher training area has highlighted the importance of involving teachers in collaborative research activities. In this research we focus on a project developed under the "Observatório da Educação" program (OBEDUC / CAPES), with the participation of public school teachers of Basic Education of the State of Sergipe with the primary purpose of developing tools for evaluating elementary students. This study sought to understand whether the fact that teachers continue their education through participation in funded research OBEDUC contributes to their formation process for teaching and for research. We use theoretical frameworks relating to Teacher Training as the training models and the field of research in teaching knowledge. More specifically, we seek answers to the question: What are the contributions that participation in the Project Review / OBEDUC brings to the development of knowledge, skills and attitudes of teachers? We develop work within the parameters of qualitative research methodology. We perform: desk study, participant observation of project development meetings, and semistructured interviews to outline the profiles of the subjects, to survey the episodes, and set categorization analysis. Based on the results, we noted that teachers explain an important set of contributions from their participation in the project as the knowledge related to their teacher training and their training in research. In particular, we identify mentions about: Know the contents of the reference science and the production process thereof; know the theories about teaching, learning and assessment; know how to prepare, apply and analyze teaching and evaluation activities; know how to research; and attitudes of criticism, curiosity, and interest; and teaching autonomy. Given these results, we believe that participation in such programs provides an important potential in teacher training that will express in different ways the experiences in the project.

Keywords: Continuing Education, collaborative research, teaching knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas de formação docente ofertados pela CAPES	64
Quadro 2 - Objetivos gerais apontados no decreto e nos editais lançados pelo OBEDUC/CAPES até 2012	67
Quadro 3 - Algumas questões utilizadas para o estudo documental.....	74
Quadro 4 – Exemplo de quadro construído para minuta das entrevistas	83
Quadro 5 – Exemplo de quadro construído para a categorização dos recortes.....	83
Quadro 6 – Exemplo de quadro 1 construído para a organização das categorias	84
Quadro 7 - Exemplo de quadro 2 construído para a organização das categorias e saberes	84
Quadro 8 - Exemplo de quadro 3 construído para a organização das categorias e saberes	84
Quadro 9 - Exemplo de quadro 4 construído para a organização das categorias e saberes	84
Quadro 10 - Informações gerais dos investigados	86
Quadro 11 - Informações sobre atuação como docente	86
Quadro 12 - Informações dos investigados sobre formação acadêmica	88
Quadro 13 - Informações dos investigados sobre atuação em projetos de pesquisa	89
Quadro 14 - Informações dos investigados sobre suas produções científicas	90
Quadro 15 - Relato da 1ª reunião observada	92
Quadro 16 - Relato da 2ª reunião observada	92
Quadro 17 - Relato da 3ª reunião observada	94
Quadro 18 - Relato da 4ª reunião observada	95
Quadro 19 – Relato da 5ª reunião observada	97
Quadro 20 - Relato da 6ª reunião observada	99
Quadro 21 - Relato da 7ª reunião observada	102
Quadro 22 - Relato da 8ª reunião observada	104
Quadro 23 - Relato da 9ª reunião observada	105
Quadro 24 - Relato da 10ª reunião observada	108
Quadro 25 - Relato da 11ª reunião observada	110
Quadro 26 - Relato da 12ª reunião observada	112
Quadro 27 – Ilustração de apresentação de como os dados foram organizados e discutidos	116

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Conhecimentos, habilidades e atitudes evidenciadas pelos professores	
.....	114

LISTA DE SIGLAS

A. C.	Análise de Conteúdo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Conselho Nacional para Ciência e Tecnologia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
C. L.	Currículo Lattes
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
IES	Instituições de Educação Superior
MEC	Ministério da educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica
PBL	<i>Problem-Based Learning</i>
PIBID	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRODOUTORAL	Programa de formação doutoral docente
PPGs	Programas de Pós-graduação
SEDPD-SP	Secretaria Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência de SP
USP	Universidade de São Paulo
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 Formação Docente	21
1.1.1 Aspectos da Formação Continuada Docente	26
1.1.2 Modelos de Formação Docente	28
1.1.3 Formação do Professor/ Pesquisador/Reflexivo	39
1.2 Atividades de Pesquisa de Professores	43
1.2.1 A pesquisa do professor da educação básica	44
1.3 Pesquisa-ação e a formação de professores	53
1.4 Saberes docentes: Conhecimentos, habilidades e atitudes	57
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	62
2.1 Contexto da pesquisa	62
2.1.1 Programa OBEDUC/CAPES	62
2.2 Postura Metodológica	68
2.2.1 Sujeitos Selecionados	70
2.3 Coleta e análise de dados	71
2.3.1 1ª Etapa	71
2.3.1.1 Estudo Documental	71
2.3.1.2 Observação Participante	75
2.3.2 2ª Etapa	78
2.3.2.1 Entrevista Narrativa	78
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	85
3.1 Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos	85
3.2 Desenvolvimento do Projeto sobre avaliação pelos professores	91
3.3 Contribuições da pesquisa para a Formação de professores	112
3.3.1 Categoria 1 - Formação Docente	116
3.3.1.1 Subcategoria 1 – Aprofundamento Teórico	116
3.3.1.1.1 Explicitação de indícios de Saberes relativos a Conhecimentos	117
3.3.1.2 Subcategoria 2 – Prática Docente	121
3.3.1.2.1 Explicitação de indícios de Saberes referentes a Habilidades	122
3.3.1.2.2 Explicitação de indícios de Saberes relacionados a Atitudes	126
3.3.2 Categoria 2 – Formação em Pesquisa	137

3.3.2.1 Explicitação de indícios de Saberes relativos a Conhecimentos.....	137
3.3.2.2 Explicitação de indícios de Saberes referentes a Habilidades	139
3.3.2.3 Explicitação de indícios de Saberes relacionados a Atitudes.....	142
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
APÊNDICES	166
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista	166
APÊNDICE B – E mail convite enviado aos professores	168
APÊNDICE C - Questões aplicadas aos Currículos Lattes	169
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	176
APÊNDICE E – Quadros com as contribuições evidenciadas nas entrevistas	177

INTRODUÇÃO

A formação de professores não diz respeito apenas ao acúmulo de conhecimentos, cursos e técnicas, mas também a prática docente, ou melhor, a reflexão e crítica do ensino. Especificamente a formação continuada docente é a continuidade de estudos que dão sequência a caminhos percorridos anteriormente pelo docente.

Ao longo dos tempos processos formativos têm-se diversificado na tentativa de atingir aspectos que garantam a qualidade do ensino e que contribuam para uma melhor aprendizagem. Tais processos relacionam-se a modelos de formação e saberes docentes.

Frequentemente são observados três modelos: Racionalidade Técnica, Racionalidade Prática e Racionalidade Crítica.

O *Modelo da Racionalidade Técnica* engloba os modelos mais difundidos de formação docente. Tal modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, é o mais antigo e ainda vigente e reflete uma visão positivista do conhecimento apoiando a prática docente que não visa vincular teoria e prática, mas a aplicação de solução instrumental de problemas escolares com auxílio de teorias científicas e técnicas.

O *Modelo da Racionalidade Prática* surgiu diante das limitações do modelo citado anteriormente, servindo para se rever o papel do professor, a sua formação e a prática de ensino. Segundo o movimento da Racionalidade prática o ensino não pode se basear apenas em teorias e técnicas que se apresentam acabadas e prontas para serem aplicadas, pois no cotidiano do professor ocorrem eventos inéditos que exige conhecimentos e ações não teorizados decorrentes da necessidade de tomada de decisão do professor.

O *Modelo da Racionalidade Crítica* também surgiu em oposição ao Modelo da Racionalidade técnica. Segundo este modelo, os professores são detentores de esquemas conceituais próprios, que servem de base as suas decisões. O mesmo propõe a relação teoria e prática, a qual deve ir além do fornecimento de subsídios uma à outra, passando pela análise e crítica e não se fechando no espaço escolar, mas visando mudanças na educação e sociedade.

Em relação aos saberes os mais comuns são aqueles relacionados ao desenvolvimento intelectual e aqueles advindos da própria prática do professor, os chamados saberes profissionais. Ou seja, saberes conceituais e metodológicos da área específica que irá ensinar, saberes relativos ao ensino dessa área e saberes pedagógicos.

Os saberes, conhecimento, habilidades e atitudes, também considerados saber, saber-fazer e saber-ser, possuem aspecto aplicativo e contextualizador que influencia na aprendizagem dos discentes. Neste sentido, a articulação dos referidos saberes, a maneira de ensino, a seleção de conteúdo, atividades e avaliação, a interação professor-aluno, os hábitos e atitudes dos professores resultam em que e como os estudantes aprendem.

Vale salientar que **conhecimento** pode ser apontado como uma informação útil, a qual nos remete a teorias, conteúdos, matérias, termos, e conceitos aprendidos. Já **habilidade** pode ser definida como à aptidão do professor de levar para os alunos situações que contribuam para o seu crescimento intelectual e emocional. Em contextos específicos, uma habilidade, é uma capacidade para solucionar problema, por exemplo, através da busca e processamento de informações (POLIZELLE, 2004). Quanto a **atitude** pode ser concebida como disposição ou predisposição, decorrente da experiência, a qual influencia a resposta do indivíduo em determinados momentos (IMBERNÓN, 2010).

Partindo do exposto, as concepções de como deve ser o professor, de como este ensina e o papel que ele desenvolve, exerce influência na seleção dos modelos de formação. Dentre os diferentes modelos de formação que podem ser observados atualmente destacamos os que possuem como principal característica o desenvolvimento de atividades de pesquisa. Modelos com esse aspecto tem se mostrado promissores, em diferentes medidas, para a formação de docentes que se englobam na perspectiva do professor pesquisador e do reflexivo.

No entanto, vale apontar que as fronteiras entre os termos reflexivo e pesquisador às vezes se entrelaçam o que contribui para a discussão sobre o uso de tais denominações. Por exemplo, trabalhos como os de Cunha e Prado (2007), Nunes (2008), Dickel (2011), Zeichner (2011) e Menezes e Pagan (2010, 2011) se referem a estudos sobre o professor/pesquisador. Ortale (2007), Silva (2010), Pimenta (2010), e Matos (2011) tratam de trabalhos sobre o professor/reflexivo. Já

Lima (2011) e Viana (2011) abordam pesquisas sobre o professor/pesquisador /reflexivo.

O termo professor reflexivo tem como seu principal formulador o norte-americano Donald Schön (SCHÖN, 2000). Também John Dewey (DEWEY, 1959) contribui significativamente para o pensamento sobre o processo de reflexão na educação.

Desde meados dos anos 1980 já se via a figura do professor pesquisador vinculada a investigações sobre o próprio trabalho pedagógico, e a ideia de professores fazendo pesquisa nas escolas vem de no mínimo final do século 19 e início do século 20. Para Sacristán (2010) tais expressões (professor reflexivo e professor investigador, também denominado professor pesquisador) tomaram conta do cenário educacional de diferentes países desde o início dos anos de 1990, e de acordo com Pimenta (2010) houve uma manifestação relacionada a essas compreensões do trabalho docente.

O processo de reflexão vinculado à pesquisa pode produzir elementos úteis à educação. Zeichner (2011) mostra implicitamente que a prática reflexiva é intrínseca à prática baseada na pesquisa. E Bortoni-Ricardo (2008), sugere que um professor pesquisador se diferencia de outros professores devido a seu comprometimento com a reflexão sobre sua própria prática. Nesta perspectiva, os docentes realizariam reflexão no intuito de melhorar a sua forma de ensino, produzir aspectos positivos para a aprendizagem e superar as próprias imperfeições, se mantendo aberto a novas ideias e estratégias, no entanto com o cuidado de não cair em modismos.

A nossa escolha por utilizar o termo professor/pesquisador/reflexivo foi feita com base nessa relação entre pesquisa e reflexão apontada por Zeichner (2011) e Bortoni-Ricardo (2008).

No presente trabalho, o citado termo será utilizado para se referir ao professor que se apropria da prática de pesquisa e reflexão. Este perfil de professor não se considera apenas consumidor de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, mas também construtor de conhecimentos sobre os problemas educacionais, na intenção de melhorar sua prática de ensino e facilitar a aprendizagem de seus alunos (BORTONI-RICARDO, 2008).

Acreditamos que o professor/pesquisador/reflexivo, o qual realiza pesquisa e reflexão sobre educação, ao passar por um processo de formação através da participação em pesquisa possivelmente apresentará maior possibilidade de se

apropriar e usar os conhecimentos produzidos de forma a melhorar sua prática e superar as dificuldades de ensino/aprendizagem.

Programas governamentais recentes, como o Observatório da Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destinam bolsas para profissionais da Educação Básica participarem de projetos de pesquisa. Assim, acredita-se que um novo tipo de docente tem se formado, o que demanda estudos sobre esse novo público e o real impacto da destinação destes recursos.

Os programas nacionais que disponibilizam bolsas para professores da educação básica mostram os esforços do governo federal nos últimos anos para incentivar tais professores a realizarem pesquisas. Talvez isso seja decorrente de estudos, como por exemplo, o de Lüdke et al. (2001), Dickel (2011), e Bortoni-Ricardo (2008), indicarem que a participação de professores em atividades de pesquisa contribui para a sua formação docente.

Assim, neste trabalho buscamos compreender se o fato de professores continuarem seus estudos por meio da participação em pesquisas financiadas pelo OBEDUC contribui para o seu processo de formação para a docência, bem como para pesquisa.

Para detalhar esse objetivo geral, foram criados dois objetivos específicos, a saber: Descrever a participação de professores da educação básica no que se refere ao desenvolvimento de atividades de pesquisa no OBEDUC. E identificar e caracterizar as contribuições da participação no OBEDUC, para a formação de professores, quanto ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Diante do exposto, a questão base deste trabalho é: Quais as contribuições que a participação no Projeto sobre avaliação/OBEDUC traz para o desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes dos professores?

Na busca por resposta a referida questão desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, em que realizamos estudo de caso com cinco professores da educação básica de escolas públicas localizadas no Estado de Sergipe. Para tanto fizemos estudo documental do currículo Lattes dos sujeitos, observação participante e entrevista individual.

O presente estudo mostra-se relevante para os professores participantes, à medida que foram entrevistados os nossos sujeitos realizam reflexão quanto a própria participação no projeto sobre avaliação, formação e prática docente. Bem

como, para o programa OBEDUC, que a partir do presente trabalho pode ter indícios dos resultados que o investimento de verba pública tem alcançado.

Além disso, indica relevância teórica uma vez que trabalhos como o nosso nunca foi desenvolvido. Ainda destacamos as contribuições para se pensar em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de programas e projetos com o perfil do OBEDUC que objetivam a formação de professores.

Como incentivo ao interesse em desenvolver o presente trabalho, vale mencionar nossa trajetória acadêmica. A mesma iniciou-se na graduação onde trabalhei com a formação do professor/pesquisador, sendo realizado trabalho que gerou algumas publicações, como por exemplo, Menezes, Santos e Pagan (2010), Menezes e Pagan (2011a), e Menezes e Pagan (2011b), bem como uma menção honrosa num Prêmio Destaque de Iniciação Científica (2010). Nesse contexto também participei da organização de eventos, por exemplo, a I Jornada de debates sobre o ensino de ciências e educação matemática (2010). Além de interagir com diferentes professores e cursar disciplinas em que tive contato com as técnicas de observação e entrevista. Estes elementos contribuíram para minha formação acadêmica e me ajudou a dar um salto saindo da minha cidade interiorana localizada no estado de Sergipe e ingressar no mestrado. Como mestranda, ao mesmo tempo em que busco analisar o vínculo entre atividades de pesquisa e a formação continuada de professores, também viso fazer uma autocrítica a minha formação acadêmica e pessoal.

Além de introdução, considerações finais, referências bibliográficas, e apêndices, esta dissertação possui três capítulos. No capítulo 1 apresentamos quadro teórico com breve revisão sobre elementos relacionados à formação docente, a atividades de pesquisa de professores e saberes docentes; no capítulo 2 descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção e análise de dados; e no capítulo 3 abordamos os resultados referentes ao perfil dos investigados e reflexão sobre as contribuições de um projeto sobre avaliação, financiado pelo OBEDUC, para professores da educação básica.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo buscamos realizar uma breve reflexão a respeito de alguns aspectos relacionados às metodologias de formação docente por meio da pesquisa e saberes docente.

No tópico 1.1 abordamos a formação docente, sendo tratados aspectos da formação continuada docente, modelos de formação, e processo formativo do professor/pesquisador/reflexivo. No tópico 1.2 falamos a respeito do papel das atividades de pesquisa na formação continuada de professores, para tanto discorreremos sobre como é a pesquisa do professor da educação básica, especificamente a pesquisa dos nossos sujeitos. No tópico 1.3 apresentamos um modelo específico de pesquisa, a pesquisa-ação, e a sua relação com a formação do professor. E no tópico 1.4 trouxemos reflexão quanto a saberes docente, os quais auxiliam o professor em sua prática de ensino e realidade escolar. Estas temáticas foram retomadas na análise dos dados, e considerações finais.

A saber, alguns autores que nos serviram de base para a construção deste capítulo teórico foram: Dewey (1959), Zeichner (1992), Nóvoa (1995), Schön (2000), Pérez Gomes (2000), André (2001), Contreras (2002), Pimenta (2002), Jordão (2005), Pimenta (2005), André (2006), Bortoni-Ricardo (2008), Diniz-Pereira (2008), Freire (2009), Moreira (2009), Sacristán (2010), Pimenta (2010), Zeichner (2011), Cunha (2013), Toledo e Jacobi (2013), Santos; Jacobi (2011), Terence e Filho (2006), Polizelle (2004), Imbernón (2010), Briccia (2012); Gauthier (1998), Oliveira (2007), Barbier (2002), Thiollent (2011), e Tardif (2008).

1.1 Formação Docente

Como ocorre o processo de formação docente? Seriam os professores acadêmicos, especialistas e pesquisadores quem formam os docentes? Ou seriam os docentes que se formam?

Há um posicionamento que sugere pesquisadores, professores acadêmicos e especialistas como sendo responsáveis pela formação docente. Como exemplo

disso, aponto Charlot (2010), o qual observa que muitas vezes os representantes de instituições de ensino acadêmico e de pesquisa fazem de conta que formam professores, sendo este um processo de difícil realização.

Uma visão oposta considera que os professores se formam. Eles se deparam ou se colocam em condições (situações e espaços) que podem ou não os levar a desenvolver capacidades, formular conceitos, modificar sua forma de pensar e agir. Nesta perspectiva, o professor é autônomo, ninguém ou nada o forma; ele amplia sua visão, gera novos conhecimentos a partir do momento que tem interesse pela situação e espaço em que se encontra. O mesmo autor (CHARLOT, 2010, p. 90) também fala: "(...) os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou institutos de formação". Esta formação seria devido aos professores apresentarem desejos e sentimentos que os leva a adotar determinadas posturas, por exemplo, interagir com seus iguais em ambiente escolar e trocar experiências. Neste sentido destacamos que "os professores, por mais que pareça estranho, são pessoas que sentem e querem... não só pensam" (SACRISTAN, 2010, p. 86).

Não podemos falar em Formação Docente sem termos um embasamento claro sobre a concepção e princípios fundamentais de formação. Para tanto, somos levados a iniciar o tema colocando os termos: Formação Inicial e Formação Continuada.

O termo **formação** é originário do latim *formare*, o qual pode significar dar forma ou desenvolver-se uma pessoa; isso segundo a variação na conjugação enquanto verbo transitivo e intransitivo.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001), o termo **formação**, é "o ato ou modo de formar" e **formar** significa "dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma, educar".

Para Dalben (2000) o conceito de formação parte da presunção da multiplicidade do processo educativo que envolve a diversidade de sujeitos. Variedade essa que sugere que cada um tem um tempo de formação (VEIGA; VIANA, 2010).

Partindo dessa concepção de formação, chegamos aos termos Formação Inicial e Formação Continuada Docente. Ambas as formações, estão intrinsecamente relacionadas à forma de ser e atuar, e as ações do professor (CUNHA, 2013).

O primeiro termo pode ser descrito como o processo de estudo de teorias e da prática pedagógica. Formação a qual tem o papel de fornecer fundamentos para a construção do pensamento pedagógico especializado, sendo representante do início da adaptação profissional e entrada nos âmbitos que compõem a prática pedagógica. Com isso, espera-se que a formação inicial promova processos reflexivos sobre teoria e a realidade onde os futuros professores irão atuar (SANTOS, 2007).

O segundo termo, Formação Continuada, é apontado como o processo de negação e superação de práticas e teorias oriundas da formação inicial, estando relacionado a história de vida de cada um. Esta se coloca numa posição de constante desenvolvimento humano, em que há um movimento que apresenta um ponto de partida e nunca um ponto de chegada (VEIGA; VIANA, 2010). Para Pimenta (2010) formação continuada vai além da educação permanente, não ficando presa a processos de capacitação e treinamento dos docentes.

Por trabalharmos com sujeitos que são professores atuantes na educação básica do Estado de Sergipe, e que podem realizar Formação continuada, tal tipo de formação será mais bem abordada no tópico 1.1.2, o qual está direcionado a Aspectos da Formação Continuada Docente.

É diante das abordagens supracitadas que não se considera a formação de professores um simples acúmulo de cursos e técnicas, mas um processo de reflexão e crítica à prática docente (NÓVOA, 1995).

Um dos desafios das instituições formadoras de docentes é despertar nos professores o interesse por ferramentas que auxiliem suas práticas e que conduzam os discentes a uma aprendizagem mais efetiva. Como também realizar boas escolhas ideológicas para a formação de professores (PERRENOUD, 2002).

Tais desafios são lançados às instituições formadoras uma vez que as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos tempos até os dias atuais exigem dos professores atualização de seus saberes e métodos de ensino. Isso visando se trabalhar com alunos, os quais apresentam um perfil com caracteres pós-moderno e que atuaram na sociedade da tecnologia e informação onde vivemos.

Se a sociedade e esses personagens que compõem o sistema educacional mudaram e não são os mesmos de antigamente, também a escola mudou e há a necessidade de mudança na formação de professores, visando atender às novas necessidades e interesses, bem como garantir a qualidade do ensino em nosso

país. Neste sentido, debates educacionais sugerem à formação docente como um meio de se garantir a qualidade do ensino, entretanto, a questão se mostra complexa quando pensamos que tal qualidade está relacionada ao investimento na formação inicial e continuada dos professores.

As mudanças que ocorreram nas sociedades atingiram e atingem a todos os subsistemas sociais, inclusive a educação e, por conseguinte a escola, sendo que nem sempre está consegue modificar-se no mesmo ritmo em que ocorrem as transformações na sociedade (VEIGA; VIANA, 2010, p. 15). Santos (2007, p.17) destaca que a formação docente tem passado desde a década de 1960 até o tempo presente por várias formas de abordagem.

A perspectiva escolanovista, a qual influenciou a educação até 1960, é um exemplo de situação em que mudanças educacionais ocorreram objetivando especificamente formar bons professores, capazes de ensinar os alunos com as melhores formas de ensino.

A escolanovista era influenciada pela preocupação com a instrução de professores que visassem o processo de ensino-aprendizagem intrinsecamente relacionado ao resultado final, e que para tanto fossem formados com as melhores formas de ensino, com capacidade para fazer uso das melhores técnicas para a obtenção dos melhores resultados (SANTOS, 2007, p. 17). Esse movimento teve por objetivo romper com a escola tradicional através do incentivo ao uso de diversificadas técnicas didáticas no ensino.

Outro exemplo de situação em que foram propostas mudanças na formação docente, é a reforma educacional ocorrida no Brasil na década de 1990, que visava atender exigências do mercado globalizado. A reforma contou com a orientação de organismos internacionais, sendo dirigida pelo Banco Mundial, e guiado por políticas educacionais que tinham como eixo norteador a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96).

Com a LDB determinou-se um período para a adequação dos professores. Assim, somente continuariam no exercício da função os docentes que fossem habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Diante deste quadro, houve adiantamento na formação docente, visando-se suprir a precária formação profissional dos professores e a readequação da educação ao contexto atual da sociedade e exigências do mercado.

A partir desse momento, década de 1990, agências como a UNESCO, a Cepal e o Banco Mundial (BM) têm elaborado documentos e financiado projetos em diversas áreas (curricular, avaliação, gestão, financiamento e formação docente) (FREIRE, 2009).

A reforma propôs um novo modelo educacional a partir da seleção de forma de gestão, de currículo e de escola que correspondia às necessidades do mercado e da sociedade brasileira (VEIGA; VIANA, 2010). Com isso a educação foi convocada a adequar-se a esse modelo para atender o objetivo de formar um novo tipo de trabalhador e cidadão que respondesse a solicitação do sistema político e econômico (FREIRE, 2009).

É nesse contexto de mudanças educacionais que docência, currículo, ensino/aprendizagem e teoria/prática compuseram e compõem as discussões a respeito de formação docente e cursos de formação, sempre visando um ensino que atenda aos interesses da atual sociedade. E a partir dessas oscilações nas abordagens de formação docente, ocorridas desde a década de 1960 até o tempo presente, levantamos a questão: Como deve ser a formação do professor para atender ao contexto e aos desafios dos novos tempos?

Essa é uma pergunta de difícil resposta, para a qual é complicado arriscar palpites, mas devemos buscar diferentes visões entre pessoas que possam falar com propriedade, por terem conhecimento prático ou teórico; pontos fundamentais relativos à formação docente, para o enfrentamento das imposições do novo, desconhecido, e frenético mundo em que vivemos.

Por exemplo, Aguerrondo (2006) sugere pontos vinculados à formação que são fundamentais: construção de forma conjunta e consciente de conhecimento que possa ser colocado em prática na realidade escolar, realização de novas investigações, aprendizagem baseada na experiência passada e sem ficar amarrado a ela, adoção de medidas para evitar e resolver problemas, preocupação e criação de espaços de aprendizagem, e reflexão conjunta com os diferentes profissionais que atuam no ambiente escolar visando melhorar a prática.

Já Veiga e Viana (2010) colocam como condições necessárias para o enfrentamento dos desafios do novo mundo a formação de professores inovadores, orientados por projeto político-pedagógico, gestão institucional, novas perspectivas didáticas e que acreditam que inovar é possível mesmo diante das dificuldades cotidianas.

Em nossa visão, a formação do professor, para atender ao contexto e aos desafios dos novos tempos, deverá contar com o desenvolvimento de metodologias de ensino que visem uma aprendizagem satisfatória, pelos discentes, do conhecimento trabalhado em sala de aula e assim se tornem cidadãos com capacidade crítica e intelectual.

1.1.1 Aspectos da Formação Continuada Docente

Conforme supracitado, podemos atribuir diferentes significados à palavra formação, a saber: dar forma, desenvolver-se uma pessoa, modo de formar, ter a forma, pôr em ordem, fabricar; tomar forma, educar. Partindo disso, a formação docente pode ser considerada um processo contínuo, que se vincula a diferentes elementos como, por exemplo, a história de vida dos sujeitos, e proporciona a preparação para a vida em seu sentido amplo.

De acordo com o observado anteriormente, a Formação Continuada é apontada como o processo de negação e superação de práticas e teorias oriundas da formação inicial, estando relacionado à história de vida de cada um. Assim entendendo que formação continuada é a continuidade de estudos que dão sequência a caminhos percorridos anteriormente pelo docente (BORGES, 2010). Neste sentido, Mizukami (2003) observa que a formação de professores pode ser entendida como um contínuo que ocorre durante toda a vida, o que amplia a concepção de formação.

Para tal processo de formação se faz necessário à motivação para ser professor (a), o que se mostra complicado quando o que o professor tem é desmotivação. Se faz necessário obter meios para a superação da desmotivação, por exemplo, dar condições para que o professor desenvolva um bom trabalho (IMBERNÓN, 2010).

Tal formação se coloca numa posição de constante desenvolvimento humano, em que há um movimento que apresenta um ponto de partida e nunca um ponto de chegada (VEIGA; VIANA, 2010). É diante disso que se observamos a formação continuada de professores como um processo de análise e crítica à prática docente, no qual não há apenas o armazenamento de conhecimento científico. Em outras

palavras, a referida formação passa a não ser considerada como conjunto de momentos formais na formação inicial ou como sinônimo de eventos com caráter de reciclagem ou capacitação (JAULBUT, 2011), que pode ocorrer num espaço de socialização, propício ao diálogo e à troca de informações e experiências.

Para a formação continuada é necessário ter consciência da herança formadora inicial a qual serve de fundamento para se alçar voos em direção à busca de alternativas de inovação de políticas e práticas de formação. Para este movimento de inovação também se faz necessário conhecer e analisar os acertos e erros do processo contínuos de formação para assim se ter noção do que é preciso modificar para avançar rumo a um melhor processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Durante a formação continuada, os docentes vão construindo suas identidades, o que os leva a serem considerados sujeitos e não objetos de tal processo formativo, pois não se mostram como elementos manipuláveis, apresentando consciência, interesses, conceitos, enfim; perspectivas de mundo e o seu papel na sociedade.

Com base em autores como Imbernón (2010), alguns aspectos que se fazem necessários à formação continuada docente são: conhecimento da herança formadora inicial, consciência das implicações da formação continuada, tentativa de gerar e aplicar novas ideias no processo formativo visando formar os professores para uma nova época. Além de: identificar modelos que realmente contribuam a formação de professores capazes de lidar com situações problemas, realizar processos formativos em que os professores não se vejam como objetos de estudo e sim como sujeitos de sua formação, entre outros.

Partindo dos referidos aspectos, é importante observar que não se pode apenas pensar em processos formativos contínuos, é necessário refletir sobre as mudanças que estes podem realizar. A formação continua que mexe com a estabilidade do professor talvez não traga inquietações com os problemas escolares.

Quanto a isso, destacamos que em textos oficiais e discursos de diferentes países, começou-se a se considerar a Formação Continuada importantíssima para avanços em reformas educacionais que conduzam a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem (IMBERNÓN, 2010).

Em relação à formação vinculada ao sucesso escolar apontamos alguns princípios, a saber: princípio da formação progressiva, que considera experiências da prática pedagógica; formação para a atualidade, ou seja, para trabalhar com os

elementos que estão presentes na atual sociedade; formação humana, que direciona o professor a ter atenção para com os alunos e não apenas aos fechados processos de ensino, que apenas se preocupam com transmissão e assimilação de conteúdos curriculares.

Diante do exposto consideramos que a Formação docente está vinculada a modelos de formação e saberes docentes, pois tal formação não acaba em si mesma, não se restringindo ao armazenamento de conhecimento, mas, também ao saber colocá-lo em prática em sua realidade escolar (ARNONI, 2007). Essa formação docente e o perfil do professor sofrem influência das escolhas ideológicas e modelos formativos adotados pelas instituições formadoras (PERRENOUD, 2002). Frequentemente são observados três desses modelos: Racionalidade Técnica, Racionalidade Prática e Racionalidade Crítica.

1.1.2 Modelos de Formação Docente

As visões sobre o professor são diversas, embasando-se nas variadas interpretações, modelos, ou posicionamentos, sendo identificados múltiplos e convergentes retratos do professor. Nesta perspectiva, Freire (2009) cita as imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, decisório, investigador, reflexivo, etc.

As concepções de como deve ser o professor e o papel que este desenvolve, exerce influência na determinação dos modelos de formação. Diante disso, se faz necessário conhecer aspectos base dos modelos para se debater quanto à formação de docentes e a prática de ensino destes (FREIRE, 2009). Assim, há a necessidade de se pensar na multiplicidade de modelos formativos e a relação entre o saber prático e científico (NÓVOA, 1992).

Embora se discuta sobre as escolhas para a formação docente, na prática, acredita-se que as mudanças têm decorrido de modo gradual (SANTOS; SOBRINHO, 2006). A partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o tema formação docente destacou-se no Brasil, sendo levantadas discussões sobre a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Atualmente vemos que esse tema tem feito parte de discussões políticas e educacionais e de estudos científicos.

As ações docentes, dentro de sala de aula, têm sido influenciadas por perspectivas teóricas advindas de sua formação docente, pois os problemas que os professores enfrentam em sala de aula podem ser entendidos como problemas técnicos, individuais ou coletivos, dependendo do modelo de formação vivenciado (CUNHA, 2013).

Segundo Jordão (2005), na atualidade, dentre as opções e escolhas metodológicas para a formação docente há uma tendência de superação do modelo da racionalidade técnica por modelos baseados na prática e crítica. Entretanto, para Schön (2000) há uma predominância do primeiro modelo na formação de professores e de outros profissionais.

Entre os pesquisadores os vocábulos utilizados para nomear as configurações de formação diversificam, sendo utilizados os termos: paradigma de formação, orientações conceituais, paradigmas na formação de professores, e modelos de formação, sendo adotado neste trabalho este último termo.

Conforme abordamos, mais comumente, são referidos três modelos de Formação Docente: Racionalidade Técnica, Racionalidade Prática e Racionalidade Crítica. Os dois últimos modelos surgiram em oposição ao primeiro, se diferenciando entre si por suas especificidades e contribuições ao ensino/aprendizagem.

Modelo da Racionalidade Técnica

Particularmente na década de 1990, o modelo da racionalidade técnica fez parte de debates, sendo levantadas críticas a respeito do processo formativo (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Entretanto, no início do século XX profissões como medicina, direito, engenharia e outras valorizavam escolas com fundamentos em tal modelo, pois estas se dedicavam a processos de formação que favoreciam a profissionalização de carreiras através de conhecimento proveniente de métodos científicos e sem vínculo com a realidade prática (CUNHA, 2013).

O referido modelo engloba os modelos de formação docente mais difundidos. Tal modelo é o mais antigo e ainda vigente, também sendo conhecido como a epistemologia positivista da prática, e se baseando e regulando conforme a teoria de

conhecimento e prática proveniente da filosofia positivista que prevaleceu ao longo do século XX e serviu de referência para a educação (FREIRE, 2009).

Neste sentido, Schön (2000) aponta que esse modelo de formação docente se embasa na primazia do conhecimento científico teórico proeminente no início do século XX, o qual reflete uma visão positivista do conhecimento apoiando a prática docente que não visa vincular teoria e prática, ou concepção e execução. Mas busca apenas a aplicação de solução instrumental de problemas escolares com base em teorias científicas e técnicas ao decorrer da atividade profissional (SCHÖN, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2008; JORDÃO, 2005; FREIRE, 2009).

Assim, não cabe na racionalidade técnica a reflexão-na-ação, a qual ocorre sem a determinação prévia de conhecimento sistêmico, apresentando como principal característica a visão de que “os problemas educacionais práticos podem ser resolvidos por aplicação de soluções teóricas previamente desenvolvidas através de métodos científicos” (CUNHA, 2013, p. 28). Com isso, seriam os professores considerados especialistas ou técnicos que aplicam nas escolas conhecimento científicos e/ou pedagógicos desenvolvidos por teóricos detentores do conhecimento? Seria “o ensino uma ciência aplicada e o professor um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação?” (PÉREZ GOMES, 2000, p. 356).

Ao se considerar o docente um simples aplicador de conhecimento, ocorre, segundo Schön (2000), uma desvalorização do conhecimento conquistado pelos docentes durante sua prática, não considerando que a realidade educacional e as cenas que ocorrem no cenário escolar são incertas, únicas, singulares, complexas e abrangem aspectos que vão além dos instrumentais. Também desconsiderando que durante sua ação cada professor produz determinado tipo de conhecimento (CUNHA, 2013).

Com essa multiplicidade de cenas, não seria possível se ter uma só teoria aplicável, mas sim uma teoria que servisse de base para a prática docente (DINIZ-PEREIRA, 2008), havendo a necessidade de se compreender a situação ocorrida e pensar num modelo único ao seu enfrentamento (CUNHA, 2013).

Na formação do professor como especialista, não se considera uma formação mais ampla complexa, que segundo Jaubut (2011), estaria vinculada à formação de pessoas com senso de cidadania e conscientes de seus direitos e deveres; com valores éticos e morais e capacidade para conviver com as frequentes alterações,

mas sim uma preparação por meio da transmissão de conteúdo científico e/ou pedagógico que servirá de apoio para sua prática.

Nesta perspectiva, Freire (2009) coloca que na formação profissional do docente, estes devem aprender os conhecimentos específicos de sua área e desenvolver as competências e atitudes adequadas a mesma.

Assim, conforme Diniz-Pereira (2008) são conhecidos no mínimo três modelos de formação vinculados à perspectiva da racionalidade técnica: modelo de treinamento de habilidades comportamentais, de transmissão, e acadêmico tradicional.

O referido autor (2008) descreve que *O modelo de treinamento de habilidades comportamentais* tem por objetivo treinar professores para o desenvolvimento de habilidades específicas; *o modelo de transmissão* sugere que são passados aos professores conteúdo científico e/ou pedagógico de modo a se ignorar as habilidades da prática docente; e *o modelo acadêmico tradicional* apoia a ideia de que o saber do teórico e do conteúdo a ser ensinado aos alunos são os necessários para a prática docente, sendo aprendidos os elementos práticos durante o exercício da profissão.

Alguns indicadores que caracterizam o modelo da racionalidade técnica são: a concepção dos processos de ensino como mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo produto, a concepção do professor como técnico e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências (PÉREZ GOMES, 2000).

Neste modelo compreende-se a teoria como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação dos princípios técnicos, o que delimita a ação dos docentes, os deixando sem liberdade para atuarem. Tal delimitação leva à determinação do perfil destes profissionais e suas competências. Nesta perspectiva, parece que a reflexão não faz parte do curso de formação, uma vez que não considera a multiplicidade de elementos que constituem o contexto escolar onde será aplicada a teoria (JAUBUT, 2011), havendo apenas a compreensão do funcionamento eficaz de teorias (FREIRE, 2009).

Críticas como esta, referente à delimitação, originaram o movimento de reformulação dos cursos de formação, que com base na referida definição de teoria e prática se dividiam em duas partes; uma referente ao ensino de saberes científicos e a outra à aplicação destes (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Críticas à formação pelo modelo da racionalidade técnica são decorrentes de uma crise das profissões que ocorreu a partir do momento em que se percebeu a inutilidade de simplesmente buscar solucionar situações-problema através da aplicação de conhecimentos, estratégias e técnicas (TARDIF, 2000).

Schön (2000) faz uma análise crítica desse modelo, evidenciando seus problemas. Uma primeira questão levantada por esse autor refere-se ao fato de que os problemas práticos não se apresentem aos profissionais de modo estruturado, havendo a necessidade de o profissional analisar o problema, tentar delimitá-lo e agir através de teorias aplicáveis; uma segunda questão se refere ao questionamento da funcionalidade das pesquisas acadêmicas, que muitas vezes fogem das necessidades da realidade escolar, e à utilização do conhecimento produzido por estas na preparação do futuro professor; outro questionamento seria a fragmentação entre a pesquisa e a prática e entre os planejadores e os executores das práticas de ensino.

Segundo este último problema levantado, a atuação do professor é instrumental, resumindo-se a validar na prática, o conhecimento científico previamente elaborado por pesquisadores fora da esfera escolar (MACHADO, 1999), o que tem acentuado a fragmentação de teoria e prática/ pesquisa e ensino (MARTINS, 1999; SANTOS, 2002; JORDÃO, 2005).

São comuns críticas a racionalidade técnica, isso devido se considerar este um modelo formativo que coloca o professor como um técnico da educação e que não vê a prática docente como meio de adquirir conhecimentos (CUNHA, 2013). Apesar das críticas e do movimento de reformulação, segundo Freire (2009), os princípios da perspectiva técnica são utilizados nas propostas curriculares dos programas de formação docente das instituições de ensino superior que visam preparar professores da primeira fase do ensino fundamental e de especialistas em educação.

Embora este modelo esteja relacionado aos modelos de formação docente mais difundidos e ainda em prática, consideramos que o mesmo vem perdendo espaço para outros modelos devido buscar apenas a aplicação de solução instrumental de problemas escolares com base em teorias científicas e técnicas.

Modelo da Racionalidade Prática

O modelo da racionalidade prática surgiu em crítica à racionalidade técnica diante das limitações deste último modelo, o que se mostra como um movimento de oposição ao mesmo, servindo para se rever o papel do professor, a sua formação e a prática de ensino (ALMEIDA; BIAJONE, 2007); (FREIRE, 2009).

Ao se discutir sobre a multiplicidade de elementos relacionados à docência, também se tem abordado o modelo da racionalidade prática pelo fato de este abordar questões referentes ao conhecimento teórico e prático. Neste sentido, Diniz-Pereira (2008) observa que o referido modelo está de acordo com debates relacionados à carreira do professor, destacando essa profissão como não simplória, abrangendo diferentes conhecimentos, teórico e prático.

Na prática cotidiana docente ocorre uma variedade de eventos, os quais podem se mostrar inéditos ou recorrentes, e as ações docentes diante destes apresenta conhecimentos que existem, mas não são teorizados. Ao não serem teorizados eles não fazem parte da racionalidade técnica, mas sim da prática, em que o conhecimento está incluído na ação, porém não a procedendo (CONTRERAS, 2002).

A Dewey é atribuída à base de estudos atuais relativos ao modelo da racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2008). Considera-se que a racionalidade prática teve início com as pesquisas de Donald Schön nas quais o autor, baseado principalmente na filosofia de Dewey, observou a prática de profissionais e propôs a superação da formação baseada no ensino de teorias e técnicas. Tal proposição decorreu devido tal formação não auxiliar na ação em situações inéditas, em que conhecimentos científicos pouco podem contribuir.

Segundo Almeida e Biajone (2007, p. 291), nos últimos dez anos a concepção de formação de professores voltada a prática, foi vastamente difundida, havendo grande produção teórica sobre a mesma. No Brasil esse modelo foi amplamente disseminado e aceito (PIMENTA, 2002).

Diniz-Pereira (2008) fala que ao menos desde o início do século vinte a racionalidade prática contribuiu para que surgissem modelos de formação, existindo no mínimo três modelos de formação de professores relacionados ao modelo da racionalidade prática: modelo humanístico, modelo de 'ensino como ofício', modelo orientado pela pesquisa.

Segundo o referido autor, o modelo humanístico sugere que professores determinam os próprios comportamentos a serem adotados na prática; o modelo de

ensino como ofício vincula a conquista do conhecimento à análise das situações que surgem através da técnica de tentativa e erro; e o modelo orientado pela pesquisa objetiva contribuir para que o professor, por meio da análise e reflexão da própria prática, encontre solução para os problemas de sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Neste modelo, considera-se a capacidade de reflexão dos professores, os quais frequentemente analisam e questionam sua prática. Assim, dentro deste modelo a formação do professor deve ter como guia a aprendizagem da prática, baseando-se na prática e direcionado para a prática (FREIRE, 2009). Prática esta composta de situações problemáticas ímpares que requer que o professor ultrapasse as soluções prontas (CUNHA, 2013).

Nessa perspectiva prática, Pérez Gomes (2000) define duas abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, o ensino é visto como uma atividade artesanal, cuja base é o saber acumulado ao longo da história da humanidade. Esse saber deve ser transmitido às novas gerações pelo contato direto com a prática docente. Já na abordagem reflexiva sobre a prática, o foco da formação se dá sobre os aspectos da prática docente (PÉREZ GOMES, 2000).

O conceito de reflexão vinculado ao ensino deu origem ao termo prática reflexiva. Vale apontar que ao se empregar este conceito não significa que o professor refletirá amplamente, pois há a necessidade de se buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina do cotidiano escolar, devendo o profissional construir sua prática de forma reflexiva (JALBUT, 2011).

A reflexão é anterior à teoria, pois a organização do que foi pensado durante a reflexão-na-ação é realizada lançando-se os olhos no passado. Essa teorização, que é denominada reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, é aquela que se realiza depois da ação. A mesma possibilita ao professor analisar posteriormente as situações e realizar novas formas de ação, bem como a teorização da prática, ou, elaboração de um conhecimento prático que pode auxiliar os professores em sua rotina escolar (CUNHA, 2013). Nesta temática, os apontamentos de Schön (2000) foram fundamentais.

A reflexão-na-ação serve como meio para a aprendizagem do profissional flexível, envolvendo a análise racional, sem dispensar a riqueza de elementos do momento e do ambiente escolar. Tal profissional, ao refletir durante e sobre a ação,

transforma-se em investigador no espaço escolar, e mostra-se pouco fechado em técnicas e regras provenientes de teorias e elementos curriculares colocados pela escola (GÓMEZ, 1992).

Schön é considerado um dos autores mais importantes que tratam da reflexão nas reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 em diversos países. Ele passou a valorizar a prática a partir da nomeada crise das profissões e introduziu a necessidade de se repensar a epistemologia da prática.

O processo de rever a epistemologia da prática deve ser fundamentado na reflexão a partir das situações concretas, o que leva a visão de formação docente vinculada à pesquisa e na investigação do próprio trabalho em sala de aula e na escola (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1992; JORDÃO, 2005).

Para Schön, a reflexão pode ocorrer simultaneamente ou retrospectivamente à ação. Reflexão que envolve o conhecer e refletir na prática, sendo pensada e ao mesmo tempo realizada a atividade.

O processo de reflexão forma o pensamento prático deste profissional, o ajudando no enfrentamento de situações inesperadas e o tornando reflexivo, “consciente do sentido, das causas e das consequências de suas ações e pode ser aprendido quando o sujeito em formação tem oportunidades de investigar a própria prática” (JORDÃO, 2005, p.15).

Jordão (2005, p.17) também aponta que “embora existam divergências nas interpretações e diferentes possibilidades quanto à forma de se propor e estimular a prática reflexiva, há um consenso na literatura sobre a relevância de sua incorporação na formação inicial e continuada de professores”.

Apesar dessa relevância, o uso do modelo prático nem sempre tem sido adequado; isso devido ao uso indiscriminado do termo reflexão, o que levou à perda no movimento teórico de compreensão do trabalho docente que ele representa (PIMENTA, 2002).

Apesar da crítica, este modelo, mostrar interessante para a formação docente devido não excluir a capacidade de reflexão dos professores, a partir da própria prática.

Cabe apontar aqui que os termos professor pesquisador e professor reflexivo serão mais bem abordados no tópico 1.1.3.

Modelo da Racionalidade Crítica

Os modelos da racionalidade prática e crítica surgiram em oposição ao da técnica (LÜDKE et al., 2001). O segundo modelo mostra teoria-prática relacionada a mudanças na educação e sociedade, usando como base a teoria crítica (Escola de Frankfurt), bem como a ciência sociocrítica de Habermas (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Neste modelo, se considera que os professores não são seres passivos, possuindo esquemas conceituais próprios, mesmo antes da prática, os quais servem de base as suas decisões (CUNHA, 2013). Isso leva a pensar na relação entre teoria e a prática, a qual deve ir além do fornecimento de subsídios uma à outra, passando pela análise e crítica e não se fechando no espaço escolar.

Embora o professor esteja dentro de um espaço institucionalizado, para modificar o currículo ele deve sair de sua zona de conforto e dialogar com atores extra sala. Isso os leva a exercer um papel mais amplo que o de lecionar em sala, devendo ser visto como um educador, ativista político, e intelectual transformador, o qual tem compromisso político e busca formar a consciência crítica dos cidadãos (PÉREZ GOMES, 2000; FREIRE, 2009, p. 52).

Estando a escola e o professor inseridos num contexto, deve-se considerar o papel social destes, o que implica em se realizar a tarefa de se manter atento aos diferentes perfis de alunos. Este acúmulo de tarefas tem levado muitos professores a adotar uma posição mais técnica, concentrando-se em suas aulas.

Pensando que o professor é um profissional como qualquer outro, parece coerente que o mesmo aja de forma técnica, realizando apenas atividades para a qual é remunerado, se limitando ao desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula, não exercendo atividades extras fora do horário de trabalho.

Diante disto, um bom professor não seria aquele que leva trabalho para casa, mas aquele que busca fazer o melhor durante seu horário de trabalho, atuando como um profissional. E enquanto profissional, os professores merecem ser valorizados, sendo remunerados por seu trabalho e não incentivados a realizar trabalhos simplesmente por amor à profissão.

Assim, concordamos com (STENHOUSE, 1991), quando ele salienta que se deve ter cuidado ao almejar professores com competências críticas, pois um professor com esse perfil deve considerar diferentes elementos, intrínsecos ao papel que lhe é atribuído.

O modelo da racionalidade crítica considera a relevância de se utilizar a teoria como experimentação na prática, para assim se pensar em outros caminhos, ações, recursos. Não se pretende com isso reviver a reflexão prática, mas sim usar a reflexão para analisar a ação, levando em consideração, por exemplo, as questões sociais (CUNHA, 2013).

Segundo Diniz-Pereira (2008), existem pelo menos três modelos baseados na racionalidade crítica: *modelo sócio-reconstrucionista*, *modelo emancipatório* ou *transgressivo* e *modelo ecológico crítico*.

O *modelo sócio-reconstrucionista* aponta a relação do ensino e a aprendizagem com a igualdade, humanidade e justiça social. O *modelo emancipatório ou transgressivo* propõe a educação vinculada ao ativismo político. E o *modelo ecológico crítico* propõe a pesquisa-ação como ferramenta a ser utilizada no trato da desigualdade social (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Segundo o modelo da racionalidade crítica, a formação docente acaba interferindo na ideia de futuro que intencionamos construir, afetando questões sociais e pessoais. Essa visão direciona o ensino à atividade crítica, não apoiando a visão técnica ou prática.

Diante disto o professor passa a ser considerado um profissional com liberdade para refletir criticamente sobre sua prática e os elementos a ela relacionados, como aspectos da sua ação e o contexto social envolvido. Neste sentido Pérez Gomez (2000) fala que a perspectiva da racionalidade crítica apresenta dois enfoques: crítica e reconstrução social e investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

O primeiro enfoque tendo como principais representantes dessa abordagem: Giroux, Smith, Zeichner, Apple e Kemmis, este considera necessário trabalhar e desenvolver a questão ética de justiça, igualdade e emancipação social na escola e na aula. Já no segundo, compreende-se a prática profissional do professor como meio para ação, reflexão, questionamento e experimentação, em que o docente aprende como ensinar, e depois coloca em prática porque se apropriou do que aprendeu (PÉREZ GOMEZ, 2000).

Nos cursos de formação de professores, particularmente nas Faculdades de Educação, essa orientação formativa colocada no segundo enfoque vem ganhando espaço. No entanto, os modelos de formação e o contexto socioeconômico e político respondem pelas demandas de formação docente e profissional que são

construídas, não sendo apenas atribuídos aos modelos os perfis de profissionais formados.

Conhecer as demandas e interesses escolares e sociais é relevante para que se construam propostas político-pedagógicas, para a formação docente, que vise um sistema educacional de qualidade (FREIRE, 2009).

Semelhante ao modelo da racionalidade prática, o modelo da racionalidade crítica também considera que na prática o professor faz questionamentos; diferente da visão da racionalidade técnica, que se refere ao levantamento instrumental de problemas. Quanto a isso, Diniz-Pereira (2008, p. 145) coloca que “Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais pragmática, e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto”.

O trabalho de Dewey e Piaget originou o levantamento de questões, e Freire desenvolveu a ideia política sobre tal apuração, desenvolvendo um método chamado diálogo de levantamento de problemas. No referido método o docente é apontado como alguém que propõe problemas e comanda discussões em sala de aula. No entanto, esse método conta não apenas com a participação de professores, mas também dos estudantes, formando assim uma comunidade de pesquisa (com professores-pesquisadores, com estudantes como co-investigadores) que interferem no currículo (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Uma das críticas a este modelo se refere ao fato de talvez ele buscar formar pessoas inovadoras e com capacidade crítica. Isso não se mostra tão bom, pois atualmente para a manutenção de uma empresa é relevante se ter funcionários criativos, sem, no entanto, questionar os valores da empresa em que trabalham limitando a sua ação (LIBÂNEO, 2010).

Neste modelo, não se intenciona ter apenas professores reflexivos, mas uma escola reflexiva. Com isso, percebemos a necessidade uma formação docente não apenas individual, mas também coletiva (CUNHA, 2013).

Neste modelo da racionalidade crítica, busca-se o desenvolvimento de professor e escola, visando à construção de um espaço de transformação onde se possa analisar, desconstruir e refazer a estrutura curricular, de modo a adequá-la às necessidades internas.

1.1.3 Formação do Professor/ Pesquisador/Reflexivo

Acreditamos que o processo de pesquisa, produção de teoria, reflexão, exame, e reconstrução da própria prática docente podem caracterizar um processo de formação, ao passo que os professores não apenas realizam pesquisa, mas refletem e buscam melhorar sua prática de ensino, podendo se tornar professores/pesquisadores /reflexivos.

A relação hierárquica entre instituições de pesquisa e escolas, observadas nos primeiros trabalhos oficiais de pesquisa realizadas por professores continua sendo observada em trabalhos atuais. É importante desfazer a visão de que a pesquisa é algo a ser feito em especial apenas por instituições de ensino superior (DINIZ-PEREIRA, 2002). Bem como, desconstruir a visão de que cabe a pesquisadores produzirem o conhecimento por meio de pesquisas, e de que ao professor é responsável pela tarefa de reproduzir os conhecimentos produzidos (DINIZ-PEREIRA, 2006).

De acordo com Cunha e Prado (2007), verifica-se que pesquisas desenvolvidas por professores representam uma oportunidade para a observação, reflexão, planejamento e ação sobre a própria prática docente.

A pesquisa pode contribuir para a formação de docentes com senso crítico e que veem na pesquisa uma ferramenta de análise do processo de ensino/aprendizagem (SACRISTÁN, 2010).

O processo de pesquisa, produção de teoria, reflexão, exame, e reconstrução da própria prática docente podem caracterizar um processo de formação, ao passo que os professores não apenas realizam pesquisa, mas refletem e buscam melhorar sua prática de ensino, podendo se tornar professores/pesquisadores /reflexivos.

O professor/pesquisador /reflexivo, o qual reflete e pesquisa pode ser definido como um docente que busca analisar dentre outros elementos escolares, a sua prática, visando refletir sobre o processo pelo qual decorre o ensino/aprendizagem e que busca realizar mudanças que propiciem uma aprendizagem mais efetiva por parte dos discentes.

Essa perspectiva de professor está vinculada à ideia de profissionais que possuem saberes e conhecimentos científicos e educacionais, capacidade

humanística, crítica e criativa, para encarar as diferentes situações no ambiente escolar (PIMENTA, 2010; SANTOS; SOBRINHO, 2006).

Jonh Dewey é considerado o teórico que inspirou, com suas ideias, o desenvolvimento de pesquisa por educadores e a formação do professor pesquisador, também servindo de inspiração para os atuais escritos sobre o profissional reflexivo, perspectiva que têm como um de seus principais teóricos Donald Schön (DINIZ-PEREIRA, 2002). Como exemplo de trabalho desenvolvido por Jonh Dewey apontamos: Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – Uma reexposição (DEWEY, 1959).

A perspectiva dos professores-pesquisadores vem de no mínimo final do século 19 e início do século 20, com o desenvolvimento de pesquisa nas escolas realizadas pelos educadores. No entanto, desde meados dos anos 1980 já se via a figura desse perfil profissional.

Essa figura se tornou mais comum com investigações de professores desenvolvidas a partir dos anos 1980 em países industrializados sobre o próprio trabalho pedagógico. Investigações estas que buscavam identificar boas maneiras de ensinar em sala de aula e acompanhar a aprendizagem dos discentes. Com isso, ao passo que realizavam suas pesquisas, os professores produziam materiais escritos (monografias e estudos de caso) que detalhavam suas estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008).

Tal movimento dos professores/pesquisadores surge com a ideia de estudo científico da educação, em que o professor desenvolve pesquisas em sala de aula. No entanto, o mencionado movimento apresenta os professores como simples produtores de dados a serem analisados cientificamente por pesquisadores (DINIZ-PEREIRA, 2002), sendo estes considerados consumidores de produtos e os pesquisadores como fornecedores destes produtos, ou de soluções prontas (NUNES, 2008).

Devido ser interesse deste trabalho desenvolver estudo com professores da educação básica do Estado de Sergipe, os quais desenvolvem pesquisa pelo programa OBEDUC/CAPES, realizamos levantamento bibliográfico de estudos que se vinculam à temática Professor/Pesquisador/Reflexivo. Para tanto, partimos da exposição a respeito da formação continuada docente e do movimento do professor/pesquisador/reflexivo.

Para tanto, realizamos levantamento bibliográfico em quatro bancos, dois bancos de teses e dissertações (banco da USP e UFS), e duas revistas, (Ciência e Educação e Educação e Pesquisa).

Foi feito levantamento bibliográfico utilizando-se os termos: Formação Docente, formação de professores, professor pesquisador e professor reflexivo. A partir destas palavras foi encontrado um total de 18 trabalhos, que variaram do ano 2005 a 2012.

No banco de teses e dissertações da USP foi selecionado um total de 10 trabalhos, sendo 6 dissertações e 4 teses. No banco de teses e dissertações da UFS 5 dissertações. No banco de artigos da revista Ciência e Educação um total de 2 artigos. E no banco de artigos da revista Educação e Pesquisa 1 artigo.

Os trabalhos selecionados se mostram relacionados à formação do Professor/Pesquisador/Reflexivo. A seguir os apresentamos segundo o local de busca.

Banco de Teses e Dissertações da USP

- a) Lombardi (2005): Título – Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.
- b) Almeida (2006): Título – Formação contínua de professores: Um contexto e situações de uso de tecnologias de comunicação e informação.
- c) Barros (2007): Título – Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa.
- d) Eufrásio (2007): Título – Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: Reflexões sobre o papel da pesquisa na formação docente.
- e) Guridi (2007): Título – A inclusão de professores de ensino básico na pesquisa: Um desafio institucional.
- f) Altarugio (2007): Título – A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências.
- g) Ferreira (2009): Título – Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana.
- h) Lima (2010): Título – Não ser, eis a questão: A constituição do professor inclusivo.

- i) Oliveira (2010): Título – Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras: saberes e diálogos.
- j) Filho (2011): Título – O uso de portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador.

Banco de Teses e Dissertações da UFS

- a) Ferraz (2010): Título – A prática reflexiva na atuação docente de professores de espanhol.
- b) Silva (2010): A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês.
- c) Lima (2011): Título – Formação do professor/reflexivo/pesquisador em um curso de licenciatura em química do nordeste brasileiro: limites e possibilidades.
- d) Souza (2011): Título – Desenvolvimento profissional de professor (a) e reflexividade na educação infantil: Diário de aula e reflexão na ação pedagógica.
- e) Viana (2011): Título – A relação teoria e prática na formação do licenciando em pedagogia: Um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.

Banco de artigos da Revista Ciência e Educação

- a) Sangiogo et al. (2011): Título - A Pesquisa educacional como atividade curricular na formação de licenciando de química.
- b) Oliveira e Gonzaga (2012): Título - Professor pesquisador – Educação científica: O estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais.

Banco de artigos da Revista Educação e Pesquisa

- a) Santos e Jacobi (2011): Título - Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente.

Este levantamento bibliográfico feito nos quatro bancos de dados teve a finalidade de se conhecer trabalhos acadêmicos já produzidos no campo de conhecimento da formação do professor/pesquisador/reflexivo. Os textos

encontrados serviram para se pensar na fundamentação teórica e discussão dos resultados.

Analisando este breve levantamento bibliográfico percebemos a existência de uma variedade de trabalhos relacionados à formação do professor/pesquisador/reflexivo. Os trabalhos orientam-se para enfoques diversos e que de alguma forma definem diferentes linhas de investigação.

Baseado no exposto acreditamos que formação de professores por meio da prática de pesquisa e de reflexão pode se manifestar como uma possibilidade de avanço rumo a melhores condições no contexto escolar. Também como um desafio a superação de modelos tradicionais e predominantes de formação, que se baseiam na racionalidade técnica.

Dentre os diferentes modelos e metodologias de formação que podem ser observadas atualmente em instituições de ensino superior e em programas para a formação de professores, destacamos as que se fundamentam em projetos de pesquisa. Essa diversificação na Formação Docente, bem como a tendência de superação de modelos de formação técnicos por modelo críticos e práticos, tem contribuído para a formação de um novo perfil docente que pode se vincular a perspectiva do professor/pesquisador/reflexivo. Neste sentido, no tópico a seguir abordamos o desenvolvimento de atividades de pesquisa por professores da Educação Básica.

1.2 Atividades de Pesquisa de Professores

A palavra pesquisa deriva do termo em latim, *perquirere*, ao qual pode ser atribuído o significado procurar com perseverança. De acordo com o dicionário Aurélio, o termo pesquisar pode ser descrito como indagar, investigar, procurar com diligência.

Pesquisar é construir conhecimento buscando, a partir de aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos, respostas a questionamentos relacionados a fenômenos (MOREIRA, 2009).

Para Schön (2000) as atividades dos professores e de outros profissionais são instrumentos direcionados à solução de problemas, o que pode possibilitar o

desenvolvimento de pesquisa sobre aspectos educacionais como instrumento de formação.

1.2.1 A pesquisa do professor da educação básica

A pesquisa se caracteriza pela construção de conhecimento, seja pela geração de novos conhecimentos, ou pela colaboração com um conhecimento pré-existente. O mesmo pode servir tanto para quem realiza a pesquisa, quanto para a sociedade.

A pesquisa também pode contribuir para a aquisição de técnicas e metodologias, além de contribuir com a percepção de que as teorias não são verdades imutáveis (PERRENOUD, 1993).

Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 207, “As universidades (...) obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Para a Academia, a pesquisa se mostra como uma das bases da atividade universitária, e os pesquisadores buscam produzir conhecimento relacionado a áreas específicas, que contribuam para o desenvolvimento social e para o progresso científico.

Especificamente em relação a algumas pesquisas acadêmicas voltadas a educação parece que estas buscam fazer um retrato das escolas. Embora contem com a participação dos professores, seja como sujeitos do estudo ou como contribuintes a coleta de dados, nem sempre a pesquisa lhes é apresentada com clareza, faltando serem esclarecidos os objetivos e finalidades. Nesta perspectiva Zeichner (2011) expressa que algo que o chateia é o fato das pesquisas passarem a visão de que as escolas contribuem para tornar as pessoas inquietas socialmente e economicamente, não havendo esforços para trabalhar com os problemas identificados.

As pesquisas realizadas nas escolas, por pesquisadores acadêmicos, deveriam objetivar o retorno dos resultados alcançados de modo que todos os atores do sistema educacional pudessem ter acesso aos mesmos. Talvez fosse mais fácil de que este retorno ocorresse se os professores fossem convidados e incentivados a participar das pesquisas.

No entanto, embora atualmente percebamos esforços para a inserção de professores em projetos em parceria com universidades, não é comum professores serem convidados e incentivados a participar do desenvolvimento de pesquisas. Sendo difícil que professores sejam convidados pelos pesquisadores a contribuir em todas as etapas de uma pesquisa (escolha das questões a serem investigadas, elaboração do projeto de pesquisa, coleta de dado, análise e interpretação de dados, e divulgação dos resultados) (ZEICHNER, 2011).

Partindo do exposto, questionamos: como se caracteriza a pesquisa do professor da educação básica? Ela tem os mesmos objetivos da pesquisa acadêmica?

Em seu cotidiano os docentes constroem conhecimentos a partir da reflexão, análise, problematização da prática e busca por soluções. "No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação" (PIMENTA, 2010, p. 20).

Partindo disso, os docentes acabam construindo conhecimentos práticos que não dão conta de novas situações que surgem em seu cotidiano. Esse movimento de construção de novos conhecimentos, que envolve a reflexão na ação, abre espaço para se pensar na pesquisa desenvolvida por professores e sobre a própria prática, o que nos leva a perspectiva do professor/pesquisador/reflexivo já abordada no tópico 1.2.1.

Cabe ressaltar que nem todo o tipo de pesquisa, desenvolvida por docentes em conjunto com instituições científicas, se relacionam a questões do ensino e aprendizagem, muito menos contribuem para a formação de professores. Muitas pesquisas desenvolvidas por instituições científicas não estão relacionadas com questões de ensino, o que não contribui para a Formação Docente (PERRENOUD, 1993). Bem como, acredita-se que nem todo o tipo de pesquisa contribui para o processo de formação docente; para que a formação ocorra através da participação em pesquisa, estas devem estar voltadas ao ensino e prática pedagógica (ANDRÉ, 2001).

Parte importante de qualquer pesquisa são os objetivos ou interesses do pesquisador, pois estes acabam por indicar o rumo que a pesquisa tomará. Por exemplo, se os interesses de professores acadêmicos e professores da Educação Básica são diferentes, também a pesquisa realizada por estes se apresentará de

modo diferenciado. Isso pode ser influenciado pelo fato de os professores apresentarem uma visão própria para contribuir nas discussões, o que dificilmente pode ser substituída (CONTRERAS, 2002).

Os objetivos e o tipo da pesquisa e o modo de participação dos professores definem os benefícios da mesma, sendo que, na formação de professores, o tipo da pesquisa é indicado pelo modo como a mesma é utilizada. Neste sentido, Perrenoud (1993) ressalta que o tipo e os objetivos da pesquisa, bem como a forma de participação do docente nesta reflete nos benefícios desse processo para a formação docente. Sendo que, na formação docente, o tipo da pesquisa é definido com base nos objetivos e modo de utilização da pesquisa. O tipo da pesquisa deve ser analisado, especialmente quanto às consequências que podem gerar a formação docente (ZEICHNER, 2011).

Na pesquisa de professores, o objeto parece ser intrínseco a profissão docente, e voltado à prática docente. Já na pesquisa tradicional, o objeto não é relacionado à condição profissional do pesquisador, bem como não sofre interferência da pesquisa. Para Jordão (2005, p. 79), “as pesquisas dos professores são toleradas somente como uma forma interessante de desenvolvimento profissional (...)” e “na pesquisa tradicional o objeto está fora da situação profissional do pesquisador e não se modifica pelo ato da pesquisa”.

Pesquisa e ensino requerem habilidades distintas, consequentemente, professor e pesquisador apresentam um processo de formação que movimentam competências específicas pertinentes às necessidades de cada atividade (ANDRÉ, 2001).

O reconhecimento dos professores como personagens ativos em pesquisas se foi apresentando como algo fundamental para a realização de mudanças na educação. Sendo que o conceito professor/pesquisador/reflexivo aponta possibilidades de avanço neste sentido (PIMENTA, 2010, p. 21).

Acredita-se que, durante a participação em pesquisas, os professores podem ter a oportunidade de buscar desenvolver competências científicas, ao passo que se deparam com novidades, por exemplo: métodos e epistemologia da pesquisa, que determinado campo de conhecimento lhe proporciona.

Também, ao participar de pesquisa, os docentes podem ser levados a desenvolver certas habilidades e comportamento como: reflexão, atenção, crítica,

curiosidade, interesse em buscar respostas para problemas educacionais, análise do porquê adotar ou não certas metodologias de ensino, entre outras.

Vale apontar que existe uma visão a qual coloca a pesquisa como algo longe da realidade de prática dos professores, sugerido que não se pode esperar que professores façam pesquisa devido estes terem de movimentar diferentes competências e enfrentar dificuldades pertinentes a tal atividade de investigação. Outra posição diz respeito à pesquisa como algo pertinente ao trabalho do professor e a formação docente, propondo que ensino e pesquisa são intrínsecos à prática docente.

Em relação a esta última perspectiva, para Schon (2000) a distância entre pesquisa e docência é minimizada a partir da atuação do professor reflexivo. André (2001, p. 19) acredita que o professor desenvolve um trabalho próximo ao do pesquisador. E pode ser que somente através do desenvolvimento de pesquisa o professor se torne reflexivo (PERRENOUD, 1993).

O professor trabalha com tanto empenho, quanto um pesquisador nas atividades de investigação, com o diferencial de que, por exemplo, os professores podem visar identificar e solucionar problemas relacionados à sua prática docente, o que aproxima pesquisa e ensino. Nesta perspectiva considera-se pertinente a ideia do professor trabalhar como pesquisador identificando problemas no ensino, elaborando soluções, aplicando tais medidas, tudo a partir da análise de resultados e na tentativa de melhorar o ensino (ANDRÉ, 2001).

Relacionando ensino e pesquisa, estas atividades parecem correlacionadas. Na prática do professor, este movimenta elementos próprios do ensino e da pesquisa, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 16).

Freire acredita que um professor, ao passo que ensina, continua buscando conhecimento para poder mais ensinar, bem como pesquisa porque se questiona, e porque para ensinar precisa se conhecer o até então desconhecido ou não compreendido. Entretanto, sem transformar-se em pesquisador.

Alguns pesquisadores discutem a relação ensino e pesquisa, considerando que, ao participar de pesquisa, nem sempre o professor será pesquisador, este apenas realiza um trabalho colaborativo com pesquisadores, obtendo apenas vantagens (por exemplo: repensar metodologias de ensino). O professor ao participar de pesquisa apresentará diferentes níveis de apropriação e internalização

desse processo investigativo, sendo influenciado pela experiência vivenciada e por suas representações (ANDRÉ, 2001).

Pesquisas desenvolvidas por professores da educação básica parecem estar mais vinculadas à análise do processo de ensino/aprendizagem. André sugere que a pesquisa do professor visaria prepara-los para a experimentação na prática de ensino (ANDRÉ, 2001).

Segundo esta perspectiva, pode-se dizer que pesquisas docentes se interessam pela prática de ensino e pelos avanços na aprendizagem dos alunos, não se preocupando com questões puramente científicas. Há na pesquisa do professor uma curiosidade ingênua, na qual o mesmo pesquisa para ter um melhor conhecimento e assim ensinar com mais propriedade coisas novas (FREIRE, 1996).

Por vezes, a pesquisa educacional acadêmica recebe críticas devido seus resultados pouco contribuírem para a prática docente, sendo apontado como solução o engajamento de professores na elaboração e aplicação de pesquisas (ANDRÉ, 2001, p. 14).

Uma questão que pode ser levantada, quando se pensa na parceria entre escola e academia, é a relação entre pesquisadores (representantes da universidade) e professores das escolas básicas.

Essa relação entre pesquisadores e professores, às vezes, pode ser investida de tensão, por conta da divergência nos interesses e na postura adotada por cada um. Neste sentido, Jordão (2005) fala que por vezes a ansiedade faz parte dos pesquisadores, os quais querem fortemente validar suas ideias e teorias. Já os professores primam pela autonomia.

Muitas vezes processo de avaliação permeia a relação que se coloca como hierárquica entre pesquisadores e professores. Ao se deparar com pesquisadores na escola o docente pode ter a visão de que o mesmo só está ali para lhe tomar informações, sem contribuir para a escola, o que segundo o referido teórico é o que acontece quando são desenvolvidas pesquisas, as quais levantam dados, mas, não devolvem relatório (CHARLOT, 2010).

Também vale apontar que, ao se tratar da relação pesquisador e professor e a preocupação com a rentabilidade e controle do ensino, predominou nas pesquisas a visão de professores passivos no sistema educacional.

Acredita-se que, historicamente, a visão do trabalho docente é relacionada à organização e administração do ensino, para isso foi realizada uma divisão de

papéis entre aquelas pessoas que assumiam atividades direcionadas a construção de conhecimento e aquelas voltadas à aplicação do mesmo. Entretanto, se tornou um fator a forma de comunicação e disseminação do conhecimento produzido pelos pesquisadores e especialistas, ou seja, como romper as resistências dos professores e levá-los a aplicar as inovações (CONTRERAS, 2002, p.229).

Neste sentido, começou-se a pensar na relação entre conhecimento produzido e sua aplicação em sala de aula, o que acarretou em um movimento que visavam à renovação pedagógica. Direcionada a ruptura da resistência de professores quanto à apropriação e utilização de conhecimentos produzidos. Segundo Contreras (2002) na mudança de mentalidade, um dos elementos diz respeito à aceitação de pesquisadores de que os professores não são meros aplicadores de diretrizes. Este autor ainda coloca que, na década de 70, os Movimentos de Renovação Pedagógica (MRP) entendiam de forma diferenciada o papel do professor, e desenvolveram-se em relação a formas de atuação pedagógica, filosofias educativas alternativas às vigentes, e políticas educacionais oficiais. Estes movimentos também consideravam que os professores deviam se tornar intelectuais, partindo da necessidade que o ensino exige de se realizar reflexão, crítica ao próprio trabalho, e criação de novos elementos para o ensino.

Essa preocupação com a prática leva estes professores a questionar, analisar e refletir sobre a própria prática, visando melhorar a sua metodologia de ensino e produzir aspectos positivos para a aprendizagem. No entanto, o fato dos professores desprezarem a validade dos conhecimentos por eles produzidos a partir de investigações no ambiente escolar parece comum (JORDÃO, 2005). Isso ocorre, pois, talvez o professor necessite ter certeza da validade dos dados.

Por exemplo, essa validade pode ser alcançada ao se considerar como foco da pesquisa as próprias ações dos professores (Jordão, 2005, p. 79). Assim, tal validade pode surgir da interação do professor com seu objeto de pesquisa, ou seja, à medida que o professor realiza a investigação, ele muda a sua visão a respeito do objeto investigado. Isso o leva a adotar novas posturas e ações, o que consequentemente muda o objeto de estudo.

Atualmente, os professores têm se engajado no desenvolvimento de todas as etapas das pesquisas, desde a construção de projetos, até a discussão dos resultados alcançados. Isto, segundo Zeichner (2011), dificilmente ocorria em tempos passados. Neste sentido André (2001) observa que perguntas são

levantadas quanto ao uso da pesquisa em processos de formação e prática do professor.

Uma das questões é a carga de trabalho. Acreditamos que é fundamental diminuir tal carga de professores interessados em participar de pesquisas, pois qualquer trabalho investigativo requer tempo para diálogos, análises, e elaboração das necessárias ações (JORDÃO, 2005).

Um avanço rumo a essa participação intelectual de professores é o fato de programas nacionais recentes, como o Observatório da Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibilizar bolsas de pesquisa para professores da educação básica.

Tal avanço pode indicar que pesquisadores acadêmicos reconhecem a importância de dialogar com professores da Educação Básica e buscar em conjunto trabalhar os problemas encontrados no sistema educacional. Para pesquisadores têm buscado trabalhar em conjunto com professores, isso talvez por reconhecer a importância ou por se sentirem obrigados a desenvolver esse diálogo. Entretanto, ainda muitos da academia não concordam que esse processo de trabalho coletivo é relevante (ZEICHNER, 2011).

Além do reconhecimento de tal importância, outro fator que têm contribuído para a atuação de professores em pesquisas colaborativas com universidades é a relutância que profissionais escolares têm apresentado sendo intolerantes com pesquisas que querem apenas usar os professores como objeto de estudo. Neste sentido Zeichner (2011) cita um exemplo vivenciado por ele próprio:

Nos últimos anos, tenho sido um representante universitário no comitê de pesquisa externa no "Madison Metropolitan School District". (...). Tenho visto uma crescente tendência no comitê para rejeitar propostas nas quais não está claro o que a escola ganhará com o estudo além de um relatório (que normalmente vai para a prateleira pegar poeira). Tem me surpreendido como alguns pesquisadores (quantitativos e qualitativos) parecem sentir que têm o direito de estar na escola (especialmente naquelas de crianças pobres e de cor) meramente para seus próprios benefícios, (...). Meus colegas em Madison estão começando a insistir no compromisso de clarear, no projeto de pesquisa, os benefícios para as escolas do distrito, e têm iniciado vários diálogos com pesquisadores, que frequentemente usam as escolas para seus estudos, para discutir formas de engajamento ativo das escolas. Estamos esperançosos em ver mais propostas (...) que incluam professores como co-investigadores e participantes da análise dos dados na formulação das conclusões (ZEICHNER, 2011, p. 4 a 5).

Com isso, percebe-se uma tendência de que professores da Educação Básica deixem de serem agentes passivos nas pesquisas, passando a serem mais atuantes, buscando entender os objetivos, finalidades e o que a escola ganhará com os estudos.

A iniciativa de trabalho em conjunto, entre professores da Educação Básica e pesquisadores acadêmicos, traz a esperança de que as pesquisas sejam desenvolvidas de forma que não apenas pesquisadores acadêmicos participem da pesquisa por completo, mas também os professores.

No entanto, Zeichner (2011) ressalta que um problema é o fato de professores e pesquisadores se ignorarem, ou seja, o fato de professores considerarem as pesquisas acadêmicas irrelevantes para a realidade escolar e pesquisadores verem as pesquisas dos professores como sem importância, basicamente, por não serem constituídas de elementos científicos. Além disso, segundo o referido autor, existe a visão, por parte de muitos professores, de que a pesquisa é função exclusiva da Universidade.

Outros elementos que também mostram a disparidade entre a pesquisa de professores e a pesquisa de pesquisadores acadêmicos é, por exemplo, o modo como às pesquisas acadêmicas descrevem os professores, apresentando apenas as falhas, com base em ideias isoladas (JORDÃO, 2005). Bem como, o fato de professores raramente serem convidados a participar por completo das pesquisas, desde a produção do projeto, até a análise e discussão dos resultados (ZEICHNER, 2011).

Como já mencionado, atualmente tem se visto um movimento em que professores têm sido convidados a participar por completo de pesquisa, trabalhando de modo colaborativo com pesquisadores acadêmicos. Sendo que a falta de comunhão entre professores e pesquisadores é fortemente percebida em processos de formação que se baseiam exclusivamente nas formas de Pesquisas-ação (JORDÃO, 2005).

Ao se pensar no estudo interativo entre professores e pesquisadores, alguns estudiosos levantam indagações quanto ao trabalho colaborativo entre os referidos agentes. Neste sentido, é posto em xeque o modelo do professor-pesquisador-reflexivo, uma vez que as pessoas se encontram envolvidas com o ambiente e o problema estudado, o que os torna parciais.

No entanto, acredita-se que essa crítica à parcialidade dos docentes não prospera, devido professores sentirem a necessidade de agir, conforme suas interpretações, convicções e capacidades, o sobre os casos concretos (CONTRERAS, 2002).

Para Jordão (2005, p. 77), a parcialidade faz parte de toda a pesquisa. O referido autor ainda aponta que a devoção dos pesquisadores aos elementos científicos os torna mais parciais do que o envolvimento dos professores com a sua prática, enquanto um aspecto contra o professor-pesquisador é a falta de tempo para conciliar a jornada de trabalho e a investigação.

Em relação ao uso dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelos professores e aplicação em sala de aula por eles, ninguém melhor que o próprio professor para colocar em prática o conhecimento produzido e para tomar decisões diante das situações práticas que surgem (CONTRERAS, 2002).

André (2001) observa que literaturas destacam a relevância da apropriação, por parte dos professores, dos resultados das pesquisas para a prática docente em sala de aula. Para isso, sugere-se que os professores tenham acesso a diferentes pesquisas, e também às próprias produções, visando que estes façam uso não apenas do conhecimento desenvolvido, mas também do processo que se desenvolveram no contexto das pesquisas.

Embora a pesquisa de professores sofra preconceito por parte dos próprios professores e de pesquisadores, é considerável a influência que a mesma pode exercer na formação e na prática docente. Pois, a importância da pesquisa na formação do professor não se limita a dar-lhe acesso ao conhecimento, mas na possibilidade de, através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica (ANDRÉ, 2001).

Enfatizamos a necessidade de se olhar para a realidade do professor e das escolas, para então buscar alternativas para a formação de professores críticos, reflexivos e pesquisadores. Para André (2001) só um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, se torna um profissional competente, que consegue problematizar a realidade escolar e adotar postura atitudinal para enfrentar as situações de seu cotidiano na escola e sala de aula.

Na literatura percebemos que a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de profissionais preocupados com os resultados da sua prática,

consequentemente abertos à reflexão, estudo, e melhoria de sua metodologia de ensino. Ainda, acreditamos que a interação e distância entre o pesquisador e o professor, bem como, as contribuições de cada tipo de pesquisa, merecem atenção, pois há muito a ser estudado. Enfim, a proposta de formar um professor/pesquisador/reflexivo tem limites, não sendo a única forma de se qualificar um profissional (ANDRÉ, 2001).

1.3 Pesquisa-ação e a formação de professores

Teoria e prática permeiam as discussões relacionadas à pesquisa-ação. As bases para este modelo de pesquisa são relacionadas à Dewey, ele considerava relevante pesquisas referentes à prática escolar, que contavam com o envolvimento dos sujeitos, para se obter bons resultados (TOLEDO; JACOBI, 2013).

Segundo a literatura, embora as bases da pesquisa-ação sejam vinculadas a Dewey, esta tem sua origem atribuída a trabalhos desenvolvidos por Kurt Lewin, na década de 40, nos Estados Unidos. Lewin apresentava trabalhos envolvendo ciências sociais, os quais visavam tratar de uma abordagem que combinava a geração de teoria e a mudança do sistema social por meio da atuação do pesquisador no sistema social (JORDÃO, 2005). Já na década de 50, trabalhos de Stephen Corey contribuíram para a pesquisa-ação. Corey realizou estudos que visam incorporar à prática educativa resultados identificados por meio de pesquisa.

A pesquisa-ação é, muitas vezes, tratada como sinônimo de pesquisa participante ou pesquisa colaborativa. Thiollent define a pesquisa-ação como um tipo de investigação social com base empírica. Esta consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando os problemas coletivos como também buscando e experimentando soluções em situação real de modo cooperativo. Neste processo é feito planejamento de ações e na avaliação de seus resultados (THIOLLENT, 2011).

Há varias concepções de pesquisa-ação, estas podem apresentar elementos em comum, divergindo no enfoque. “Algumas versões de pesquisa-ação enfatizam o

indivíduo, os benefícios pessoais (...). Outras focam aspectos colaborativos e profissionais (...). Há também, trabalhos que se baseiam nas raízes ativistas e políticas da pesquisa-ação” (VALLI, 2000 apud JORDÃO, 2005, p.68).

Partindo da variedade de versões de pesquisa-ação apontamos Rearick e Feldman os quais criaram um esquema o qual segundo Jordão (2005) viabiliza a realização de análise sob perspectiva tridimensional de diferentes modelos de pesquisa-ação, o que possibilita a definição de um espaço onde os modelos podem ser localizados. As três dimensões sugeridas por Rearick e Feldman (1999) apud Jordão (2005) são: orientação teórica, natureza dos objetivos e tipos de reflexão.

O esquema de classificação elaborado por Rearick e Feldman é chamado de Diagrama de estrela, este apresenta três eixos, sendo um para cada dimensão, e um círculo que sobrepõe os eixos, o qual varia em tamanho segundo a natureza do trabalho desenvolvido (JORDÃO, 2005). Em exemplos apresentados por Rearick e Feldman (1999), os quais contribuem para a compreensão do esquema por eles proposto, observamos que a pesquisa-ação pode ser realizado de modo individual ou em grupo, havendo possibilidade de diferentes modos reflexão.

A pesquisa-ação não é possível de ser desenvolvida sem participação coletiva e sem a análise da realidade, havendo uma situação de dinâmica social radicalmente. “O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores” (BARBIER, 2002, p.56).

Por estudar de modo organizado problemas, considera-se que ocorre na pesquisa-ação uma combinação entre experimentação científica e aplicação social. Este tipo de pesquisa fundamenta-se na visão de que à medida que o professor reflete sobre a sua prática, sua compreensão se amplia, o levando a incorporar novos conhecimentos.

Relaciona-se a pesquisa-ação a reflexão sobre a prática docente e o desejo de resolver determinado problema. Considera-se que o processo de reflexão contribui para o processo formativo, em que, por exemplo, professores analisam e compreendem a realidade escolar. Neste tipo de pesquisa apontamos que podem ocorrer três tipos de reflexão (autobiográfica, colaborativa e comunitária).

É oportuno esclarecer que nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação. A pesquisa participante caracteriza-se como um modo de observação em que o pesquisador se identifica com o grupo pesquisado, objetivando compreender o

problema a partir da perspectiva do sujeito ou grupo. Desta forma, somente o pesquisador participa do processo de investigação, que não envolve necessariamente o sujeito. Por outro lado, toda pesquisa-ação possui um caráter participativo, pelo fato de promover interação entre pesquisador e membros representativos da situação investigada. A pesquisa participante induz a discussões entre pesquisador e membros da situação investigada, mas não implica uma ação planejada, enquanto a pesquisa-ação é centrada na intervenção planejada dos sujeitos em uma dada realidade (TERENCE; FILHO, 2006).

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar).

Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo. Ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 2011; PIMENTA, 2005).

Quanto ao problema, na pesquisa-ação o pesquisador descobre que “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2002, p.14). Segundo este teórico o problema advém de situações claras e de crise, sendo que o pesquisador apenas identifica e ajuda no detalhamento do problema por meio do estudo e conscientização coletiva, de todo o grupo.

O grau de cientificidade da pesquisa-ação é alvo de críticas desde o seu surgimento. Para alguns autores, a ciência é um produto exclusivo de métodos clássicos de pesquisa, de fato, analisando-se dessa forma, as características da pesquisa-ação não permitem que esta seja enquadrada nos modelos experimentais convencionais. No entanto, outros teóricos consideram que pesquisas convencionais e pesquisas alternativas apenas se utilizam de soluções e raciocínios diferentes. Por exemplo, na pesquisa-ação pode-se optar por instrumentos de pesquisa dialógicos, ou melhor, escolher experimentar situações reais onde as variáveis não são isoláveis e intervir conscientemente no processo, sem por isso abandonar a preocupação científica (TOLEDO; JACOBI, 2013).

A articulação entre a pesquisa e a educação é uma característica mais importante da pesquisa-ação, onde a troca de conhecimentos possibilitada pelo

processo de participação ocorrerá não apenas por meio dos conhecimentos já existentes, mas contribuirá para a produção de novos (TOLEDO; JACOBI, 2013).

Ao investigar e agir, pesquisadores e atores sociais desenvolvem um processo de aprendizagem coletiva, já que os resultados encontrados no decorrer do processo oferecerão novos ensinamentos a todos. A pesquisa-ação, como ato crítico e cognitivo, contribui para a formação do professor crítico e reflexivo. Tal contribuição se dá a partir da investigação de sua prática e da consequente busca pela melhoria desta, bem como, por meio desse processo, para a construção de um conhecimento novo, escolar, tornando o professor um produtor de conhecimento prático sobre o ensino (SANTOS; JACOBI, 2011).

De modo geral, as contribuições da pesquisa-ação para a formação docente se vinculam a aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional. Há muito a ser estudado sobre este tipo de pesquisas. As críticas e dificuldades destacadas para o desenvolvimento de pesquisa-ação como processo formativo corroboram para esse pensamento (JORDÃO, 2005).

Enfim projetos dessa natureza podem trazer benefícios tangíveis e intangíveis para aqueles diretamente envolvidos, bem como para a comunidade como um todo, não sendo tais benefícios igualmente para todos (TOLEDO; JACOBI, 2013).

Vale ressaltar que neste tópico não buscamos realizar reflexão profunda a respeito de pesquisa-ação, mas objetivamos trazer uma breve abordagem sobre o referido tema, a qual contribua para pensarmos sobre aspectos e o tipo de pesquisa desenvolvida por nossos sujeitos no OBEDUC/Projeto sobre avaliação.

Diante do exposto consideramos que a pesquisa-ação pode ser uma pesquisa coletiva baseada na conceituação de problemas, planejamento, execução, análise e avaliação de ações, a qual objetiva estudar e solucionar problemas a partir do diálogo, reflexão e partilha de experiências. O processo cíclico de reflexão e ação é tido como uma característica deste tipo de pesquisa (JORDÃO, 2005).

Considerando que a pesquisa desenvolvida por nossos sujeitos está relacionada a questões do ensino e aprendizagem, isto à medida que engloba aspectos voltados à formulação de conhecimento científico e prático e objetiva contribuir para a formação docente e produção de materiais didáticos, assim acreditamos que a pesquisa desenvolvida por nossos sujeitos pode ser uma pesquisa-ação (Ver de modo mais detalhado nos tópicos como foi a pesquisa dos nossos sujeitos).

1.4 Saberes docentes: Conhecimentos, habilidades e atitudes

Pensando em saberes levantamos uma questão que segundo Carvalho e Gil-Pérez (1998) é feita por professores: tem sentido esperar que um professor ou professora possua tantos conhecimentos/saberes?

O docente à medida que passa por processo de formação acaba desenvolvendo-se intelectualmente. Ele assimila saberes que auxiliarão na tomada de decisão no cotidiano de sua prática (CUNHA, 2013). Em tópicos anteriores abordamos a Formação Docente e a Pesquisa de Professores, neste tópico trataremos conhecimentos, habilidades e atitudes como saberes resultantes de processos formativos.

Com base em nosso objetivo geral buscamos compreender se o fato de professores continuarem seus estudos por meio da participação em pesquisas financiadas pelo OBEDUC contribui para o seu processo de formação para a docência, bem como para pesquisa, partindo de tal objetivo pensamos em tratar como contribuições da participação em pesquisa indícios de saberes evidenciados em entrevista pelos professores e em relatos de observação participante.

É relevante refletir a respeito de saberes dos professores. Conhecimento, habilidade e atitude se mostram como saberes diferenciados, cada um tem características específicas.

O termo Conhecimento deriva do latim *cognoscere*, sendo definido como o ato de conhecer, saber ou ter noção sobre algo. O termo Habilidade vêm do latim *habilitate*, se refere à capacidade ou aptidão de um sujeito para fazer algo. Já o termo Atitude tem origem no latim *actitudo*, este termo é apontado como a maneira ou conduta adotada para se realizar algo.

O conhecimento pode ser apontado como uma informação útil, a qual nos remete a teorias, conteúdos, matérias, termos, e conceitos aprendidos. Já habilidade pode ser definida como à aptidão do professor de levar para os alunos situações que contribuam para o seu crescimento intelectual e emocional. Em contextos específicos, uma habilidade, é uma capacidade para solucionar problema, por exemplo, através da busca e processamento de informações (POLIZELLE, 2004). Quanto a atitude pode ser concebida como disposição ou predisposição, decorrente

da experiência, a qual influencia a resposta do indivíduo em determinados momentos (IMBERNÓN, 2010).

Conhecimento, Habilidade e Atitude compõem o saber, e, respectivamente também são apontados como saber, saber-fazer e saber-ser. Nos baseando em Tardif (2008) consideraremos saberes conhecimentos, habilidades e atitudes.

Para Tardif (2008) os saberes dos professores são existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais, o ato de ensinar do professor depende do processamento de informações, por meio de um sistema cognitivo, de sua história de vida e de suas experiências. Os saberes docentes também são plurais, pois também partem de: história advinda de diferentes tempos sociais e grupos sociais dos quais o docente participa. E os saberes docentes são pragmáticos, devido estar vinculados ao trabalho docente.

Uma necessidade apontada, para uma efetiva aprendizagem dos estudantes é o conhecimento do conteúdo da disciplina relacionada à habilidade didática do professor com a prática de ensino, habilidade esta apontada como a capacidade de levar aos alunos situações que contribuam para o seu crescimento intelectual e emocional (VILLANI; PACCA, 1997 apud POLIZELLE, 2004).

O conhecimento do conteúdo pelo professor é moldado a partir das explicações, representações e analogias que eles utilizam em sua prática. Com base em Shulman, faz parte da base de conhecimento do professor o conhecimento: do conteúdo, pedagógico do conteúdo, pedagógico geral, do currículo, dos estudantes, dos contextos educacionais e das finalidades educacionais (CUNHA, 2013).

Uma segunda necessidade é saber a importância da curiosidade para a prática de ensino. Freire (1996) sugere que este saber deve vir antes das discussões relacionadas a técnicas, métodos de ensino, e materiais didáticos, pois este o torna inquieto, faz o professor se auto avaliar, buscar novos conhecimentos, e executar seu papel. Neste sentido a preocupação do professor não deve se limitar a conhecer conteúdos ou a matéria da disciplina que leciona, mas sim refletir quanto à forma de ensino e os resultados pretendidos e alcançados com os seus alunos.

Outra necessidade é o conhecimento de como identificar e lidar com problemas na realidade escolar. Tal conhecimento não tem sido percebido na educação, este pode ser apontado como o conjunto de conhecimento cognitivo e prático, experiências, valores, metas, emoções e outros elementos (BRICCIA, 2012).

Em seu cotidiano escolar, o professor se depara com situações que lhe exige tomada de decisão, o que requer que o mesmo saiba orquestrar meios para intervenções e ações, sendo necessária a mobilização de diferentes saberes. Neste sentido, acreditamos ser necessários que o professor possua saberes que o auxiliem a trabalhar com o inesperado que surge no ambiente escolar.

Os conhecimentos são fundamentais, porém não suficientes, para que se possa ser um professor de qualidade. Neste sentido a ideia de mobilizar os saberes que o professor possui para lhe dar com situações complexas e imprevisíveis, se faz presente (BRICCIA, 2012).

Quanto à mobilização de saberes pelo professor, quando se pensa em profissionalização docente, chama-se atenção para o risco de ter a profissão docente como um ofício longe dos saberes ou se ter saberes e não um ofício. Se tivéssemos o ofício do professor permeado de ideias prontas sobre os saberes, seria impedida a manifestação de saberes profissionais específicos. Por outro lado, também existe, a tendência de formalizar o ensino, de modo que ele não mais encontre saberes sem um ofício. Para não se cair em nenhuma das duas referidas falhas pode-se pensar no ensino como meio para o professor mobilizar e guardar saberes que possam ser utilizados em situações escolares específicas (GAUTHIER, 1998, p. 25 apud OLIVEIRA, 2007, p. 25).

Em situações escolares específicas que exige saberes distintos, pode ser realizada pelo professor a combinação e mobilização conjunta de habilidade práticas, conhecimentos, atitudes, e outros componentes sociais e de comportamento no intuito de se conseguir resultado eficaz (BRICCIA, 2012).

Para o professor o que interessa são saberes úteis para a sua prática. Interessa para ele conhecer, agir e fazer. Neste sentido o professor busca saber e não simplesmente conhecer (TARDIF, 2008).

Pesquisas têm mostrado interesse a respeito dos saberes necessários ao ato de ensinar. Nos últimos tempos saberes docentes têm ganhado espaço em estudos e discussões sobre formação docente. Carvalho e Gil-Pérez (1998) buscam decifrar quais os conhecimentos que devem possuir os professores para a sua prática. Vale destacar que há pouco tempo havia interesse de estudo quanto às características e diferenças do bom e mau professor. Nesta perspectiva Cunha (2013) aponta um movimento de valorização da prática profissional, indicando o ofício do docente como ambiente propício à construção de saberes dos professores.

Em relação à formação teórica dos docentes são apontadas três áreas de saberes: Saberes conceituais e metodológicos da área específica que irá ensinar, Saberes integradores relativos ao ensino dessa área e Saberes pedagógicos (OLIVEIRA, 2007).

Carvalho e Gil-pérez (1998) abordam o que devem saber e saber-fazer professores de ciências. Eles identificaram os saberes a partir de uma pesquisa sobre didática das Ciências realizada ao longo das duas últimas décadas. Os saberes citados pelos referidos autores são: 1. Conhecer a matéria a ser ensinada, 2. Conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo, 3. Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e aprendizagem de Ciências, 4. Crítica fundamentada no ensino habitual, 5. Saber preparar atividades, 6. Saber dirigir a atividade dos alunos, 7. Saber avaliar, 8. Utilizar a pesquisa e a inovação.

Estes saberes, pertinentes ao ensino de professores de ciências, encontram-se bem comentados e esquematizados no livro: CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998.

Já Freire (1996) discorre a respeito de saberes atitudinais, que segundo ele são saberes necessários à prática educativa, ou ao ensino. Este teórico apresenta saberes relacionados às exigências que ensinar apresenta. Resumidamente, os saberes atitudinais de Freire estão relacionados à: reflexão, crítica, autonomia, pesquisa e prática.

Aqui pretendemos apenas citar tais saberes, sendo que utilizamos como base a reflexão que fazem Carvalho e Gil-Pérez (1998) e Freire (1996) para estudar o desenvolvimento de saberes a partir de indícios evidenciados por nossos sujeitos.

Os saberes do professor contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Assim, essa aprendizagem é influenciada pela maneira de ensino, seleção de conteúdo, atividades e avaliação, interação professor-aluno, hábitos e atitudes dos professores. Ou seja, a maneira como os professores articulam seus conhecimentos, habilidade e atitudes influencia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes por parte dos estudantes. Ou pelo menos, o que se espera é que os professores sejam detentores de saberes que reflitam num ensino capaz de criar nos estudantes saberes úteis as suas vidas fora do ambiente escolar (BRICCIA, 2012), um ensino que vise produzir condições para a produção de conhecimento e que não se resuma a mera transmissão deste (FREIRE, 1996).

A formação continuada docente está relacionada aos saberes utilizados pelos professores em sua prática. Segundo Cunha (2013) metodologias de formação

voltadas a problemas da realidade escolar contribuem positivamente para o desenvolvimento de saberes pelos professores. Neste sentido, a formação dos professores não deve se restringir a elementos teóricos, deve sim respeitar a realidade escolar e os saberes pertinentes à prática de ensino (GAUTHIER, 1998 apud OLIVEIRA, 2007).

Na formação continuada docente, a reflexão da prática dos professores e dos saberes necessários a mesma é fundamental, ao se pensar em práticas do passado e presente se pôde buscar melhorias para práticas futuras. Durante a reflexão o professor se percebe e então passa a ter o poder de modificar-se (FREIRE, 1996).

Consideramos ser de grande importância uma formação docente voltada ao desenvolvimento de saberes que sejam úteis ao cotidiano escolar do professor e a prática de ensino. Ou seja, saberes que dê aos docentes condições para adotar posturas em toda e qualquer situação que se coloque no âmbito escolar, especialmente situações relacionadas ao ensino e aos objetivos a serem alcançados com os alunos.

Vale apontar que a formação docente relacionada aos saberes não pretende corroborar com processos formativos que visam à organização disciplinar, mas sim o desenvolvimento de aspectos como: aquisição de conhecimento, e treinamento de habilidades e atitudes profissionais para lidar com situações de ensino. Essa formação vinculada a saberes parece ser interessante para a aplicação de mudanças e inovação nas escolas (BRICCIA, 2012).

Diante do exposto, acreditamos que os professores não devem se restringir a possuir um conjunto de saberes, mas sim devem tentar desenvolver um trabalho coletivo em que possam refletir conjuntamente a respeito do ensino-aprendizagem. Entretanto, não se pode cobrar dos professores que sejam detentores de saberes, mas sim incentiva-los a continuamente querer melhorar a sua prática (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998).

Enfim, saber, saber-fazer e saber-ser (conhecimento, habilidade e atitude) se mostram como aspectos complexos de serem avaliados. Considerando que saberes docentes são intrínsecos a práticas de ensino do professor, e que não existe ensino desvinculado a mobilização de saberes, neste trabalho analisamos contribuições de atividades de pesquisa para professores dando ênfase a indícios de saberes evidenciados por nossos sujeitos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos o caminho percorrido para a realização da pesquisa, bem como as ferramentas que contribuíram para a coleta e organização de dados.

No tópico 2.1 situamos os nossos sujeitos e o programa Observatório de Educação (OBEDUC) em nossa pesquisa. No tópico 2.2 descrevemos as ferramentas utilizadas para a realização das etapas de levantamento, organização e análise dados.

2.1 Contexto da pesquisa

2.1.1 Programa OBEDUC/CAPE

Este trabalho se vincula ao programa Observatório de Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) à medida que buscamos realizar estudo sobre as contribuições que a participação em um projeto financiado pelo OBEDUC traz para os professores participantes. Partindo disto, esperamos contribuir para discussões sobre os efeitos e desafios que atividades de pesquisa e programas com o perfil do OBEDUC podem trazer para a formação continuada docente.

A CAPES é uma fundação pública instituída pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a qual possui programas para o incentivo a formação docente que compreendem diferentes objetivos formativos almejados pelo Ministério da Educação (MEC).

Alguns programas vinculados a CAPES, voltados à formação docente, são: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Observatório da Educação

Escolar Indígena, Novos Talentos, Programa de formação doutoral docente (Pro doutoral) e Observatório de Educação (OBEDUC) (Quadro 01).

Programas da CAPES para valorização da Licenciatura	Definição dos programas
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).	O PARFOR presencial é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.
Programa de Formação Doutoral Docente (Pro doutoral).	O PRODOUTORAL é realizado de forma compartilhada entre a Capes e as instituições participantes por meio do planejamento, cujas bases são descritas no Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes (Planfor), instrumento comum a todas as IFES de origem participantes. A implementação do financiamento dependerá da análise técnica da documentação solicitada. O Pro doutoral tem como objetivo geral estimular a elaboração e a implementação de estratégias de melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão das IFES de origem, de modo a apoiar esforços institucionais para a capacitação e para o aprimoramento da qualificação dos seus docentes, visando à consolidação de grupos de pesquisa e à formação de programas de pós-graduação. É um programa que se caracteriza por favorecer a mobilidade dos bolsistas das IFES de origem para as IES de destino durante o tempo de duração da capacitação docente, bem como a dos professores orientadores, como forma de integração entre as instituições participantes.
Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).	O PRODOCÊNCIA atua com o objetivo de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica. O programa seleciona propostas que contemplem novas formas de gestão institucional e desenvolvam experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador. As iniciativas contempladas apresentam projetos de cooperação entre unidades acadêmicas que busquem elevar a qualidade da formação dos futuros docentes. A integração entre educação superior e educação básica, assim como a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura, também são objeto do programa.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	O PIBID oferece bolsas aos estudantes de licenciatura para atuarem em escolas públicas de maneira supervisionada. Um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica.
Programa Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUCIndígena).	O OBEDUCIndígena tem como objetivo fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação que explorem ou articulem as bases de dados do INEP, visando estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores, para os territórios etnoeducacionais.
Programa Novos Talentos.	O 'NOVOS TALENTOS' visa fomentar a realização de atividades extracurriculares como cursos, oficinas, ou atividades equivalentes, no período de férias das escolas públicas ou em horário que não interfira na frequência escolar. O objetivo é a inclusão social e desenvolvimento da cultura científica de alunos e professores das escolas da rede pública de

	educação básica. As atividades irão ocorrer nas dependências de universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições.
Observatório da Educação (OBEDUC).	O OBEDUC fomenta pesquisas educacionais com interesse especial nos estudos sobre os processos de alfabetização e de domínio da língua portuguesa e da matemática. As propostas de projetos de estudos contempladas pelo Observatório são apresentadas por núcleos de pesquisa formados por docentes coordenadores, estudantes de doutorado, mestrado e graduação e professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública. O programa pretende ser também um incentivo para que as instituições renovem seus cursos de licenciatura e organizem programas de pós-graduação que contemplem os temas da alfabetização, do domínio da língua materna e dos fundamentos da matemática.

Quadro 1 - Programas de formação docente ofertados pela CAPES

O Programa OBEDUC, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, é comandado pela CAPES, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tal programa busca fomentar estudos e pesquisas em educação, fazendo uso da infraestrutura das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados do INEP, visando estimular “a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado”, como consta no art. 2º do referido decreto. Além disso, pretende incentivar as instituições para que renovem seus cursos de licenciatura e organizem programas de pós-graduação.

O OBEDUC financia despesas de custeio, capital e bolsas para: docente coordenador; estudantes de doutorado; estudantes de mestrado profissional ou acadêmico; estudantes de graduação; e professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na Rede Pública de Educação Básica. As despesas do programa são custeadas pela conta das dotações orçamentárias anualmente confiadas ao MEC, a CAPES e ao INEP.

Segundo o Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, em seu artigo Art. 3º, o Observatório da Educação prevê o apoio a pesquisas voltadas à educação, vinculadas a pelo menos um dos seguintes eixos temáticos: I - educação básica; II - educação superior; III - educação profissional; IV - educação continuada; e V - educação especial. O programa OBEDUC tem investido na formação docente e, ao conceder bolsas - em especial a profissionais atuantes na educação básica - tem incentivado o desenvolvimento de pesquisas por estes, o que pode contribuir para a formação de tais profissionais.

Pelo programa OBEDUC, até atualmente foram lançados quatro editais: o primeiro edital foi lançado em 2006, o segundo em 2008, o terceiro em 2010, e o quarto em 2012.

De modo geral, os editais versam:

- a) Edital nº 001/2006/INEP/CAPES - 'O Observatório da Educação apoiará a realização de projetos de pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando-se da infraestrutura disponível das instituições de educação superior'.
- b) Edital nº 001/2008/CAPES/INEP/SECAD - 'Neste edital, o Observatório da Educação tem especial interesse em estudos que foquem as questões relacionadas à docência e à formação dos profissionais da educação básica'.
- c) Edital nº 38/2010/CAPES/INEP: 'Neste edital, o Observatório da Educação tem interesse especial nos estudos e pesquisas sobre os processos de alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa e da Matemática'.
- d) Edital nº 049/2012/CAPES/INEP: 'O Programa Observatório da Educação – Edital 2012 apoiou o desenvolvimento de projetos de pesquisa em ensino e educação que utilizem as bases de dados do INEP'.

Alguns aspectos presentes nos objetivos colocados nos editais e no decreto que o instituiu o programa são: capacitação de professores, parcerias acadêmicas, produção acadêmica, implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinares e multidisciplinares no país e ampliação de áreas de concentração em educação (QUADRO 02).

OBJETIVOS APONTADOS NO DECRETO Nº 5.803/2006

Art. 2º O Observatório da Educação tem como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico, conforme as seguintes diretrizes:

I - Contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação;

II - Estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País, nos diferentes campos do conhecimento;

III - incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional;

IV - Ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação;

V - Apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;

VI - Promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;

VII - fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de

educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;

VIII - Estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira; e

IX - Organizar publicações com os resultados do Observatório da Educação.

OBJETIVOS DO EDITAL DE Nº 001/2006/INEP/CAPES

O Observatório da Educação é uma iniciativa para fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, com a finalidade de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado, em áreas voltadas à pesquisa da educação, por meio de financiamento específico, para consolidar e ampliar o pensamento crítico estratégico para o desenvolvimento sustentável do País.

Pretende, ainda:

- a) Contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no País que tratem de assuntos relativos à educação;
- b) Estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País, nos diferentes campos do conhecimento;
- c) Incentivar a criação e desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para com o avanço da pesquisa educacional;
- d) ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação, a partir das bases de dados do INEP;
- e) Apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;
- f) Promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;
- g) Promover o intercâmbio de conhecimentos na comunidade acadêmica brasileira, estimulando o estabelecimento de parcerias, redes de pesquisa e consórcios interinstitucionais, que explorem ou articulem as bases de dados do INEP, e, de forma articulada, desenvolvam programas de pesquisa sobre assuntos relativos à educação;
- h) Fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional.

OBJETIVOS DO EDITAL DE Nº 001/2008 - CAPES/INEP/SECAD

O Observatório da Educação é uma iniciativa para fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, com a finalidade de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico, de maneira a contribuir para a ampliação e consolidação do pensamento crítico estratégico e o desenvolvimento da educação pública.

Pretende, ainda:

- a) Contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no País, que tenham a educação como eixo de investigação;
- b) Apoiar a formação de pesquisadores capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes da Educação Superior e da Educação Básica;
- c) Promover a inserção de docentes nos projetos de pesquisa *educacional*;
- d) articular as atividades de pesquisa e desenvolvimento com projetos similares fomentados pela CAPES-DEB, em andamento nas IES envolvidas, particularmente o PIBID e o Pró-docência.
- e) Incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para com o avanço da pesquisa educacional;
- f) Ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação, a partir das bases de dados do INEP; e
- g) Fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional.

OBJETIVOS DO EDITAL DE Nº 38/2010/CAPES/INEP

Objetivo Geral: O Observatório da Educação – Edital 2010 têm como objetivo fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado. Objetivos específicos:

- a) Estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no País que tenham a educação como eixo de investigação;
- b) Fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- c) Estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio

ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;

d) Fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação: básica; superior; profissional; à distância; continuada, especial e educação de jovens e adultos;

e) Incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica;

f) Divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica.

OBJETIVOS DO EDITAL DE Nº 049/2012/CAPES/INEP

Do objetivo geral: O Observatório da Educação – Edital 2012 têm como objetivo fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, e incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública de educação básica. Dos objetivos específicos:

a) Estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no país que tenham a educação como eixo de investigação;

b) Fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;

c) Estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;

d) Fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação;

e) Divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica.

Quadro 2 - Objetivos gerais apontados no decreto e nos editais lançados pelo OBEDUC/CAPES até 2012

O OBEDUC considera a participação de docentes da educação básica nos projetos aprovados indicando apoio à capacitação de professores e à formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* para atuar na formação de docentes. Isso contribuiu para o nosso interesse em investigar se o fato de professores continuarem seus estudos por meio da participação em pesquisas financiadas pelo OBEDUC contribui para o seu processo de formação para a docência, bem como para pesquisa.

Para atingir o nosso objetivo realizamos um estudo de caso com cinco professores da educação básica participantes de um projeto sobre avaliação do desempenho escolar financiado pelo OBEDUC.

O referido projeto objetivou, de modo geral, desenvolver um sistema informatizado (Avaliação em ambiente computadorizado), para caracterização do desenvolvimento neurocognitivo, que possibilitasse o processo de formação do professor-pesquisador e a produção de materiais didáticos amplos, em leitura, escrita e iniciação às ciências que atingissem especialmente alunos com dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida no OBEDUC por professores da educação básica juntamente com a academia mostrou-se diferenciada, podendo englobar aspectos voltados à formulação de conhecimento científico e prático.

Na pesquisa, os professores estudaram e dialogaram sobre avaliação, e dificuldades de aprendizagem (dislexia, discálcia, hiperatividade, e déficit de atenção).

Tal estudo se apresentou como meio dos professores elaborar em grupo uma ferramenta de avaliação e ao mesmo tempo realizar formação continuada à medida que pensavam sobre a própria prática, em particular, quanto a forma de avaliação em sala de aula e sobre os diferentes perfis de alunos.

2.2 Postura Metodológica

Este trabalho se baseia em perspectivas qualitativas. O método qualitativo estimula a liberdade de pensamento, não restringindo os investigados a pontos fechados sobre algo, dando margem para que o investigador tenha percepção e entendimento geral de uma questão e espaço para interpretá-la.

A adoção de uma pesquisa de cunho qualitativo ou quantitativo ocorre a partir da tomada de decisão sobre os dados esperados e as ferramentas de coleta e análise a serem adotadas. Bem como, da organização propriamente dita da pesquisa e o detalhamento dos interesses do conhecimento (BAUER; GASKELL, 2002).

Segundo Flick (2009), a abordagem ainda predominante em estudos acadêmicos é a quantitativa. Existem casos em que o método qualitativo foi aplicado de modo crítico ao método quantitativo, sendo consideradas as pesquisas sociais com enfoques qualitativos e quantitativos divergentes em suas posturas epistemológicas, se caracterizando pela separação entre técnicas de compreensão e de controle (BAUER; GASKELL, 2002).

Nas ciências sociais para se realizar um estudo adequado de acontecimentos devem-se ter diferentes técnicas e dados, o que sugere a adoção de um pluralismo metodológico (BAUER; GASKELL, 2002).

Neste estudo pretendemos adotar uma postura plurimetodológica, baseada na ideia de não dissociação e complementaridade entre técnicas. Deste modo, na pesquisa usamos ferramentas de coleta e análise de dados de cunho qualitativo, sendo realizado um estudo de caso com cinco professores da Educação Básica de

escolas públicas do Estado de Sergipe, participantes do projeto sobre avaliação/OBEDUC/CAPEs.

A postura qualitativa se identifica com o Estudo de Caso, que segundo Marconi e Lakatos (2011) está vinculado a sociologia, caracterizando-se por dar ênfase a questões que podem ser conhecidas por meio de casos. Considera-se que o método de Estudo de Caso foi criado por La Play, que estudou famílias operárias na Europa.

Esse tipo de pesquisa é realizado por meio de estudo profundo e intenso de determinado caso ou grupo humano no contexto real, onde não há controle sobre as variáveis e os eventos, se restringindo ao caso que estuda, buscando apreendê-lo na totalidade. Para tanto, faz-se uso de diferentes técnicas de pesquisa, que possibilitem a coleta e análise de dados, os quais descrevam detalhadamente os indivíduos ou grupos e tema investigados (MARTINS, 2008).

Segundo Alves-Mazzotti (2006) um dos grandes problemas dos trabalhos considerados Estudos de Caso, é que estes não apresentam características para serem definidos como tal. Não basta aplicar um questionário ou realizar entrevista, tem-se que explicar claramente o porquê de se realizar estudo sobre determinado problema e com aquele (s) indivíduo (s) e não outro (s). Isto evitaria passar a impressão de que qualquer um poderia ser o sujeito investigado, e deixando claro o interesse naquele (s) indivíduo (s) selecionado (s).

Uma investigação considerada Estudo de Caso se constitui a partir de diferentes perspectivas, sendo que as escolhas feitas pelo pesquisador irão caracterizar as diferentes possibilidades de estudo de caso. Há diferentes tipos de estudo que se caracterizam por seus objetivos: descritivo, interpretativo e avaliativo (GODOY, 2007).

O Estudo de Caso descritivo apresenta relato detalhado de um fenômeno social, buscando mostrar a complexidade da situação e os aspectos nela envolvidos. Tal tipo de estudo é considerado importante, ao passo que apresenta informações sobre fenômenos pouco estudados, servindo a constituição de uma base de dados para futuros trabalhos comparativos e de formulação de teoria.

O Estudo de Caso interpretativo apresenta uma rica descrição do fenômeno estudado, buscando padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas.

Já o Estudo de Caso avaliativo visa gerar dados e informações de forma cuidadosa, empírica e sistematicamente, na tentativa de analisar o mérito e julgar os resultados e a afetividade de um programa (GODOY, 2007).

A nossa opção pelo Estudo de Caso está vinculada ao problema de pesquisa que surgiu a partir do desejo de se explicar uma situação. Nosso estudo pode ser caracterizado como estudo de caso avaliativo, à medida que buscamos informações sobre um grupo e problema pouco estudado, que são docentes da Educação participantes do programa OBEDUC/CAPES e o processo de formação continuada destes através de atividades de pesquisa.

2.2.1 Sujeitos Selecionados

Os sujeitos selecionados dizem respeito a cinco professores da educação básica da rede pública do Estado de Sergipe participantes de um projeto sobre avaliação/OBEDUC. Assim, na seleção destes sujeitos levou-se em conta que estes fossem participantes do referido projeto e programa OBEDUC da CAPES e professores da Educação Básica de escolas públicas do Estado de Sergipe, que ministram aulas em duas áreas (Ciências exatas e ciências humanas).

Para a seleção, a princípio, um dos coordenadores do projeto sobre avaliação, denominado Desempenho Escolar Inclusivo Na Perspectiva Multidisciplinar, conversou com os nossos sujeitos a respeito do presente estudo e sobre o convite que seria feito a eles para que contribuíssem para nosso estudo. Posteriormente enviamos um e-mail formalizando o convite, tal e-mail encontra-se no apêndice B. Em seguida os professores responderam por e-mail aceitando o referido convite.

Programas governamentais recentes, como o OBEDUC/CAPES, destinam bolsas para professores da Educação Básica participar de projetos de pesquisa. Isto possivelmente contribui para a formação continuada de um novo tipo de docente, o que demanda estudos sobre esse novo público e o real impacto da destinação destes recursos para a formação dos mesmos.

Priorizou-se desenvolver estudo no contexto do programa OBEDUC/CAPES, devido este se mostrar como uma possibilidade para a aproximação entre escola e

academia, professor e pesquisador, ensino e pesquisa; assim possivelmente viabilizando processos de Formação Docente através de pesquisa.

2.3 Coleta e análise de dados

Nesta pesquisa realizamos Estudo de Caso, o qual nos possibilitou a proximidade do pesquisador com o problema de pesquisa. Isto se levando em consideração os mais variados aspectos relativos ao fato estudado na tentativa de contribuir para a discussão sobre os efeitos e desafios que atividades de pesquisa podem gerar a formação continuada docente, especialmente a formação de professores da educação básica que são participantes do programa OBEDUC.

Algumas pesquisas deste tipo abrangem diferentes ferramentas: levantamento documental/bibliográfico, entrevistas, análise de exemplos reais. Para Flick (2009) há uma necessidade de se realizar em conjunto a análise de documentos, entrevista, participação e observação para que se possam obter dados concretos.

Este estudo foi desenvolvido em duas etapas. Na 1ª etapa, coletamos informações e as analisamos respectivamente por meio de Estudo Documental e Observação Participante, procedendo à organização das informações e à delimitação de episódios; na 2ª etapa, aplicamos Entrevista Narrativa e utilizamos a Análise de Conteúdo como procedimento metodológico para interpretação dos dados.

2.3.1 1ª Etapa

2.3.1.1 Estudo Documental

Na primeira etapa da pesquisa, fizemos um mapeamento do perfil acadêmico, científico e profissional dos sujeitos através de Estudo Documental com base em Martins (2008).

O estudo documental ou pesquisa documental diz respeito ao estudo ou levantamento de dados em materiais não editados como correspondências, agendas, relatórios, avaliações e etc.. Esse tipo de pesquisa mostra-se necessária em estudos de caso, pois contribui para um melhor entendimento do caso investigado, e corrobora a compreensão de elementos coletados a partir de diferentes instrumentos (MARTINS, 2008).

Na coleta de dados documental deve-se solicitar autorização para se examinar os arquivos, podendo ser realizado o levantamento de dados durante a aplicação de outros instrumentos. Entretanto, havendo preocupação com a veracidade das informações contidas nos documentos consultados, preocupação que pode ser atenuada com a triangulação, análise conjunta de dados coletados através de diferentes ferramentas (MARTINS, 2008).

Martins (2008) acredita que em um Estudo de Caso deve-se esforçar para que seja realizado estudo documental, pois isso mostra a perseverança do pesquisador e traz confiabilidade ao estudo, além de melhorar a qualidade do mesmo.

Neste estudo, os documentos consultados para o mapeamento foi o Currículo Lattes de cinco professores, ou documentos de primeira mão. Estes professores foram acompanhados por aproximadamente um ano, sendo feito Observação Participante.

Acredita-se que o sistema de Currículo Lattes (C. L.) surgiu a partir da necessidade do CNPq ter uma base de dados sobre pesquisas em Ciência & Tecnologia, levando o nome de Cesare Mansueto Giulio Lattes, mais conhecido como César Lattes, físico brasileiro considerado o co-descobridor do *Méson Pi*.

O C.L. é uma plataforma padrão disponibilizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na qual pesquisadores brasileiros podem inserir os dados de suas publicações e formação acadêmica. De modo geral, os órgãos de fomento consultam o C. L., tornando-o relevante para a avaliação da produção científica das pessoas, dos grupos de pesquisa e instituições cadastradas na plataforma.

A Plataforma fornece de modo online e público algumas informações sobre a produção de C, T e I separados por região, instituição, sexo, e idade das pessoas cadastradas. Além desse modo de acesso aos dados curriculares, o CNPq disponibiliza duas modalidades de consulta: Espelhamento e Extração de CV e Grupos da Instituição.

O Espelhamento é uma modalidade que disponibiliza de modo integral os dados da Plataforma Lattes para consulta de fundações estaduais de apoio à pesquisa. A Extração de CV e Grupos da Instituição possibilitam a todas as instituições de ensino e pesquisa e inovação do país a obtenção de dados de grupos de pesquisa, professores, pesquisadores e alunos cadastrados na Plataforma Lattes.

No presente trabalho, embora o CNPq forneça modos de acesso a informações sobre produção e formação acadêmica das pessoas que são registradas na Plataforma Lattes, optamos por elaborar um questionário e coletar manualmente dados nos currículos dos investigados.

Como em nosso trabalho, também Silva (2007) em seu estudo realizou coleta manual de dados em currículos lattes, tendo como sujeitos docentes universitários. Para tanto, ela construiu no *Software Excel* um banco de dados, e para análise os lançou no pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) – Versão 13.0.

Também Marinho (2007) coletou manualmente dados em currículos Lattes de docentes universitários, através da montagem de uma planilha de dados e categorização. Outro exemplo de estudo com currículos lattes é o de Görgens (2007), o mesmo em estudo, coletou dados em currículos lattes de recém-graduados, por meio de planilha no Microsoft Office Excel, para posterior análise através dos programas Microsoft® Office Excel, 2003, MINITAB® Release 14.1 e EpilInfo versão 6.04.

No mapeamento do perfil acadêmico e profissional dos cinco sujeitos desta pesquisa, realizamos uma coleta através de mecanismos de busca da referida plataforma, a partir dos nomes dos sujeitos.

O questionário utilizado compôs-se por um conjunto de variáveis planejadas e pré-elaboradas sistemática e sequencialmente, dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa. Optou-se por esta ferramenta de coleta devido à mesma permitir a utilização de itens mais direcionados, que constituem o tema da pesquisa; por exemplo, aspectos relacionados ao período de participação em projetos de pesquisa.

Na elaboração do questionário buscou-se que estas fossem fechadas para se obter respostas mais precisas e tornar prática a codificação das variáveis, que foram

codificadas para facilitar a tabulação, interpretação de dados, e propiciar a coleta de dados claros e diretos, evitando respostas ambíguas.

O questionário foi construído com base nos objetivos da pesquisa e nos tópicos que compõem a estrutura do currículo Lattes. Assim, as variáveis mais relevantes apresentadas na planilha se vinculam a quatro aspectos: dados gerais, formação acadêmica, atuação profissional, produção científica, e área de pesquisa.

O quadro 3 apresenta algumas questões aplicadas aos currículos (O questionário completo encontra-se no apêndice E). Os dados foram registrados por meio de códigos como: 1= sim e 2= não.

ASPECTOS	Questões
Dados Gerais	Período desde a última atualização do Lattes.
Formação Acadêmica	O Nível máximo de formação é graduação?
Atuação Profissional	Trabalha em órgão Público?
Publicação científica	Têm Participação em Eventos?
Área de Pesquisa	Participa/participou de Projetos de pesquisa?

Quadro 3 - Algumas questões utilizadas para o estudo documental

O questionário passou por um processo de validação, sendo enviada para quatro juízes analisarem, realizarem correções e sugestões. Estes juízes são professores de três universidades públicas federais localizadas em três estados brasileiros (Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Sergipe), e lecionam disciplinas vinculadas à Educação. A partir disso, iniciou-se a coleta de dados, sendo aplicado o questionário e extraídos dados de cada um dos currículos Lattes por vez.

Os dados foram organizados em tabelas, nas quais foram colocadas as informações relativas a cada item que compôs o referido o questionário segundo os codinomes dos sujeitos, isso visando facilitar a compreensão e análise dos mesmos. Os codinomes utilizados foram: Bernadete, Cecilia, Helena, Miguel e Gustavo.

Na busca por compreender de maneira integrada aspectos pertinentes ao provável processo de formação de professores/pesquisadores /reflexivos através do desenvolvimento de pesquisa, os dados dos currículos serão cruzados com os materiais levantados a partir de outras ferramentas.

2.3.1.2 Observação Participante

Em alguns lugares do mundo, durante tempos anteriores a pesquisa qualitativa, debates sobre aspectos metodológicos tratavam da observação como relevante ferramenta para a coleta de dados. As abordagens de observação apontam para o fato de que as práticas somente podem ser percebidas através da observação, isso considerando que as entrevistas e as narrativas contribuem para o acesso a relatos e não as próprias práticas (FLICK, 2009).

Segundo Rodrigues et al. (2009) e Rodrigues (2006), a observação é uma técnica de coleta a qual se compõe do acompanhamento e registro do objeto estudado, sendo auxiliada por sistemas que têm por objetivo identificar, classificar e quantificar alguns fenômenos os quais acontecem, na intenção de se perceber conhecimentos presentes no cotidiano (GIL, 2006).

Existem variadas concepções do papel do observador e da observação. A técnica de observação pode ser realizada de forma individual, em equipe, na vida real, em laboratório, participante, e não participante (RODRIGUES et al. 2009 e RODRIGUES, 2006). Nos estudos em que o pesquisador é considerado participante, este é visto como um componente do campo observado que busca obter um conhecimento de *insights* sobre o campo. Os *insights* mostram-se como uma vantagem decorrente do observador tornar-se familiar dentro do campo em estudo, uma desvantagem é a perda da crítica externa (FLICK, 2009).

A observação participante é o tipo de observação utilizada com maior frequência e fundamenta-se na versão teórica do interacionismo simbólico (FLICK, 2009).

Segundo Chizzotti (2006) a observação participante, também chamada de observação ativa ou observação direta, iniciou-se pela escola de Chicago nos anos 20, sendo criticada pelas pesquisas experimentais e abandonada por algumas décadas.

Tal observação pode ter duas formas: “a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação” (GIL, 2006, p. 113). Para Triviños (2009), na observação participante, geralmente o pesquisador não espera se incluir como parte do grupo que estuda, sendo que os

acontecimentos durante a observação fazem refletir sobre sua relação com os agentes observados.

Essa técnica exige cuidados, especialmente com a forma de registro, que deve buscar garantir dados comprobatórios, confiáveis e pertinentes, para eliminar impressões emotivas e interpretações distorcidas. De modo geral, a observação participante permite uma descrição detalhada dos elementos envolvidos em episódios (os sujeitos, o local, as circunstâncias, o tempo, as atitudes, os acontecimentos) num contexto real (CHIZZOTTI, 2006).

Na organização dos dados observados podem serem utilizadas fichas, esquemas de observação estruturados em diferentes níveis, e diários.

Os diários contêm a descrição do processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou com os entrevistados, a aplicação dos métodos, fatos importantes, e questões de menor relevância. Com isso, fica evidente a importância dos observadores participantes anotarem os acontecimentos observados de modo a reconstruí-los com coerência (FLICK, 2009).

Deve-se dispensar o excesso de ferramentas técnicas, sendo utilizado apenas o essencial para atingir os interesses da pesquisa e fornecer aos sujeitos observados o máximo de informações possível sobre a pesquisa.

Em nosso estudo, optamos por fazer uso da observação participante, devido a esta possibilitar a visão prática de como algo se desenvolve, ou melhor, de como são desenvolvidas atividades de pesquisa por professores da educação, e de como este processo pode contribuir para a formação continuada destes docentes.

Cabe aqui apontar que neste estudo as pessoas observadas sabiam que estavam sendo observadas e que eram sujeitos de uma pesquisa. Segundo Flick (2009), a conscientização do sujeito observado quanto ao seu protagonismo em um estudo demonstra o aspecto ético metodológico na pesquisa.

Vale apontar que para o desenvolvimento de atividades de pesquisa do projeto sobre avaliação financiado pelo OBEDUC foram realizadas reuniões presenciais em um Colégio Estadual, e interação por meio do ambiente virtual Moodle e e-mail.

O Moodle é um software livre que é executado em ambiente virtual servindo de apoio a aprendizagem. Essa plataforma também é apontada como um espaço de gestão da aprendizagem utilizada para o trabalho colaborativo. No Moodle podem ser desenvolvidas disciplinas, cursos, grupos de estudo, debates, entre outras atividades.

Neste sentido, na primeira etapa deste estudo também foram acompanhados momentos de reunião em que eram discutidas as atividades de pesquisa. Sendo feito protocolo através de relato em diário de campo de elementos e episódios, contendo as impressões do observador e falas dos atores, e também gravações de áudio de algumas destas reuniões, conforme orientações de Flick (2009).

Para a análise selecionamos episódios a partir dos textos de relato de observação. Com base em Carvalho (1996) os episódios são momentos em que fica evidente o que queremos analisar.

Neste trabalho chamamos de episódios momentos ocorridos em reuniões presenciais e online, em que ficavam evidentes as atividades de pesquisa desenvolvidas por nossos sujeitos no OBEDUC.

Para o estudo dos episódios nós trabalhamos com os dados de observação em três etapas: leitura e reorganização dos relatos de observação, seleção de recortes dos relatos, e identificação de aspectos que descrevem as atividades desenvolvidas pelos professores.

Na primeira etapa, para a reorganização dos relatos de observação transcritos no *software Microsoft Word*, buscamos focar aspectos como: olhar voltado à desenvoltura e pensamento das pessoas investigadas, atenção aos acontecimentos no momento e no ambiente em que ocorrem, cuidado com a estruturação do que foi observado, coerência na descrição dos acontecimentos, e não se limitar buscando tudo o que pudesse contribuir positivamente ao estudo.

Na segunda etapa, comportou a seleção de recortes nos textos de relatos de observação. Na seleção dos recortes buscamos identificar e recortar conteúdos que caracterizavam as atividades de pesquisa desenvolvidas por nossos sujeitos.

E a terceira etapa, correspondeu à identificação, nos recortes selecionados, de temas das atividades desenvolvidas pelos professores. Para tanto foram, atribuídos nomes ou temas as atividades identificadas.

Textos de relato de observação, organizados em quadros, foram inseridos no tópico 3.2, o qual denominamos Desenvolvimento do Projeto sobre avaliação. E os dados resultantes da observação foram incorporados ao tópico 3.3, referente aos dados das entrevistas, os quais compreendem Contribuições da pesquisa para a Formação de professores. Esta incorporação foi realizada no intuito de se buscar resposta ao problema de pesquisa.

2.3.2 2ª Etapa

2.3.2.1 Entrevista Narrativa

Num segundo momento buscamos identificar, na fala dos docentes investigados, aspectos que mostrassem a relação entre as atividades de pesquisa e a formação continuada docente. Para isso, utilizamos a metodologia de história oral em que, através de entrevista narrativa, como propõe Jovchelovitch e Bauer (2000), os professores fizeram relatos biográficos e de memória, descrevendo momentos vivenciados por eles que se relacionam a cinco temáticas que compõem o roteiro de entrevista.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que, através de perguntas orientadas, permite a consulta direta aos sujeitos da pesquisa, atendendo aos objetivos pretendidos na investigação (RODRIGUES et al., 2009; RODRIGUES, 2006; e GIL, 2006), podendo revelar como algo é, e como poderia ser (FLICK, 2009).

Algumas vantagens dessa técnica são: os professores podem preferir falar a escrever; a flexibilidade que o entrevistador tem de no momento da entrevista provocar o entrevistado a uma resposta mais coerente e profunda com a pergunta; e a percepção de ações e contradições dos entrevistados (GIL, 2008).

Neste estudo utilizamos a entrevista narrativa, posto que ela permite o uso de roteiro semiestruturado, o que possibilita a abertura para o diálogo e a narrativa, história oral autobiográfica pelos professores investigados.

“O trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim”, uma vez que é a opinião, a visão de mundo do entrevistado, “que norteia o depoimento e imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados” (ALBERTI, 2005, p. 24).

“A história oral é a reconstituição de um período ou de um evento histórico por meio das pessoas envolvidas” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 284). A mesma investiga os fatos e acontecimentos registrados na memória das pessoas preocupando-se com o que é relevante para a compreensão de determinado grupo e

buscando preservar fontes pessoais através da obtenção de dados que podem preencher lacunas em documentos. Esta pode ser definida como

Há também a história de vida, a qual visa apurar “a vida de uma pessoa, evidenciando valores e padrões culturais, a fim de compreender as ações, os conceitos e os significados de atitudes e de comportamentos” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.284).

Diferente da história oral, a história de vida visa coletar tudo a respeito do passado dos investigados, também suas opiniões, maneiras de pensar e agir.

A visão pessoal dos entrevistados constitui elementos indispensáveis para a compreensão de elementos que compõe a história de um grupo, geração, país, humanidade como um todo. Com isso, somos levados a considerar o peso do imponderável e do próprio indivíduo nos acontecimentos narrados nas histórias.

As plurais visões e experiências dos indivíduos, levantadas a partir de entrevistas no decorrer da análise científica, podem contribuir para a produção de um conhecimento mais coerente sobre determinada temática.

Por exemplo, a entrevista de história oral permite a produção do documento de história oral e a recuperação de acontecimentos, experiências, e impressões que não se encontram em outros documentos (MARCONI; LAKATOS, 2011).

A principal característica do documento gerado pelas entrevistas não consiste no levantamento de elementos inéditos, sua peculiaridade está relacionada à recuperação do vivido conforme a narrativa de quem viveu. Isto nos leva a considerar que não se pode pensar em história oral sem se observar a biografia e a memória.

Cada pessoa recorda um evento de um modo segundo a relevância dada a esse acontecimento, isso não significa que tudo que é importante é lembrado, pois muitas vezes se esquece de eventos de grande relevância (ALBERTI, 2008).

Na entrevista de história oral há uma tendência de se privilegiar a biografia e memória do entrevistado, momento em que entrevistador e entrevistado entram em sintonia sendo construída uma abordagem sobre o passado. Isto torna tal abordagem diferente de criações autobiográficas, uma vez que há a interferência do entrevistador nos acontecimentos lembrados e relatados. Isso implica que o entrevistador deve ter consciência de sua interferência na criação de documentos de história oral.

Segundo Alberti (2007), a biografia e a memória são relevantes na formação de um pesquisador, sendo importante que se tenha consciência da retomada de lembranças para a sua prática e formação.

Com a história oral, por meio de entrevista narrativa, pretende-se construir ou interpretar o passado de modo atualizado através da linguagem falada, sendo uma fonte relevante para a compreensão da realidade. É característico desse tipo de entrevista evocações, repetições, desvios e interrupções, o que permite que se apreenda os significados das narrativas e o porquê de uma coisa/questão/temática evocar, recuar ou não desenvolver outra.

Para Alberti (2007), a narrativa é um dos principais alicerces da história oral. E a base da história oral é o depoimento gravado, que se constitui de três elementos mínimos: entrevistador, entrevistado e aparelhagem de gravação. Na entrevista, o narrador conta sua história ou dá depoimento, e por meio do mesmo, o pesquisador busca compreender as relações sociais em que os fenômenos e o narrador estão inseridos (ICHIKAWA; SANTOS, 2007).

Uma entrevista deste tipo contém não apenas histórias, mas também análises e avaliações do passado e do presente, silenciosos, interditos e toda uma série de elementos que podem informar sobre visões de mundo e elaborações subjetivas (ALBERTI, 2008).

Também a história oral favorece ao pesquisador, através da possibilidade deste considerar perspectivas nem sempre vistas em outros trabalhos, como memória e história e escrita e oralidade (FERREIRA; AMADO, 2006).

As questões pré-elaboradas e organizadas em forma de roteiro estão fundamentadas em aspectos de interesse da pesquisa (Apêndice A). Na elaboração do roteiro foram considerados quatro critérios; a saber: uso de uma forma de pergunta; tentativa de exibir elementos específicos que expressam o significado de determinado evento; assegurar que todos os aspectos e os tópicos relevantes à questão de pesquisa sejam mencionados durante a entrevista; assegurar-se de que as respostas emocionais na entrevista vão além de avaliações simples como agradável ou desagradável (FLICK, 2009).

Os passos para a preparação do roteiro de entrevista foram: formar perguntas organizadas de acordo com categorias conexas com os objetivos da pesquisa, determinar o número de informantes, definir os parâmetros da entrevista (objetivos, horário e o local da entrevista). Além de: ter conhecimento prévio acerca dos

entrevistados, utilizar linguagem clara, explicitar o sigilo profissional das informações colhidas, ouvir atentamente e estimular o entrevistado a responder às perguntas, ter disponíveis recursos que facilitem a entrevista (roteiro, gravador, diário de campo), e mostrar gratidão pela participação dos entrevistados (RODRIGUES, 2006; TRIVIÑOS, 2009 e GIL, 2008).

A título de pré-teste, foi aplicado o roteiro a um professor com características semelhantes às dos cinco professores entrevistados. O pré-teste também se caracterizou numa forma de validação. Neste sentido, este forneceu elementos que mostram as necessidades que podem surgir durante a aplicação da entrevista, apresentando decisões a serem tomadas com soluções diferentes em cada ponto. Isto facilitou a manipulação dos dilemas (FLICK, 2009), além da identificação de possíveis falhas no instrumento de coleta (GIL, 2008) e a observação e melhoria do mencionado roteiro.

As entrevistas foram individuais e gravadas para posterior descrição, possibilitando melhor compreensão dos dados. Sendo que, *a priori*, os sujeitos receberam informação a respeito do anonimato a que foram submetidos e assinaram em seguida um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D). A narrativa oral realizada com gravação de áudio possibilita consulta ao discurso, as hesitações, ênfases, autocorreções e etc.

As temáticas que compuseram o roteiro de entrevista foram definidas previamente e elaboradas com base nos dados coletados na primeira etapa, nos objetivos pretendidos e no tema de pesquisa. As cinco temáticas são: Perfil, formação docente, prática docente, participação em atividades científicas, atividades de pesquisa e docência. Cada temática é composta por itens que poderão auxiliar a entrevistadora no estímulo as narrativas pelos investigados.

As entrevistas foram transcritas, e realizada Análise de Conteúdo (A.C.) conforme propõe Bardin (2004). Com essa análise se pretende realizar um estudo mais interpretativo da narrativa, buscando-se entender os relatos na totalidade, a partir de peculiaridades, sendo construída categorização de análise.

Para Bardin (2004), Análise de Conteúdo (A.C.) permite fazer uma classificação sistemática dos elementos presentes no texto, e também facilita a criação de novas hipóteses de interpretação, além de propiciar a análise e compreensão de forma crítica das informações colhidas e transcritas.

Como aspecto positivo, a A.C. de entrevistas apresenta: a possibilidade de se estabelecer, com um pequeno custo, tendências sociais. Como aspecto negativo, apontamos os vários efeitos dos entrevistadores, das situações, e das perguntas na qualidade das respostas dos entrevistados (BAUER; GASKELL, 2002).

Esta técnica traça um caminho entre a leitura do texto original ao trato com categorias, possibilitando a construção de indicadores a partir de opiniões, atitudes, valores, estereótipos e preceitos (BAUER; GASKELL, 2002).

Com base nas orientações de Bardin (2004), a organização dos dados para análise se constituiu de quatro fases: a primeira compreendeu a transcrição das gravações; a segunda comportou a construção de minuta; a terceira correspondeu à categorização dos recortes selecionados e a quarta a identificação de indícios de saberes nos recortes categorizados.

A primeira fase compreendeu a transcrição das gravações em forma de texto no *software Microsoft Word*. “A transcrição é a etapa do processo de história oral que corresponde à mudança do estágio da gravação oral para a escrita”. Há profissionais que afirmam que existem dois tipos de transcrição: absoluta e editada (ICHIKAWA; SANTOS, 2007, p. 198).

A absoluta corresponde à passagem completa dos diálogos e outros sons que foram captados (Exemplo, barulho de porta, telefone, risadas e até erros de linguagem). Já a editada diz respeito a um texto trabalhado, no qual há a interferência do pesquisador visando à melhoria do texto (ICHIKAWA; SANTOS, 2007).

Para Ichikawa e Santos (2007), a transcrição das gravações deve passar por algumas etapas, as quais são: transcrição literal, textualização e transcrição.

Na transcrição literal há a passagem dos diálogos com a indicação de quem perguntou e quem contou a história. Na textualização faz-se a organização dos discursos, segundo a estrutura de um texto escrito, suprimindo-se a voz do entrevistador e as perguntas, passando o texto a ser só do narrador, organizando-se o texto de modo lógico e destacando-se palavras com grifos. Na transcrição o texto é recriado, havendo a interferência do autor do texto por meio da legitimação das entrevistas. Para tanto, o narrador-autor revê o texto transcrito podendo complementar falas e corrigir equívocos (MEIHY, 2007; MEIHY, 2005).

Esse método de Meihy não é único, existem formas alternativas (ICHIKAWA; SANTOS, 2007). Em nosso trabalho utilizamos a transcrição editada, sendo feita apenas textualização.

A segunda fase comportou a construção de minutas. Para esse processo, construímos quadros pertinentes à entrevista de cada um dos cinco professores. Essa construção foi ocorrendo de modo gradativo. Sendo trabalhado um por um dos aspectos presentes no quadro. A seguir apresentamos modelo do quadro construído:

Turno	Pergunta	Depoimento	Meu comentário	Contribuição ou descrição de participação	Pontos específicos dos recortes	Conhecimento, habilidade e atitude.

Quadro 4 – Exemplo de quadro construído para minuta das entrevistas

Cabe dizer aqui que o turno é o seguimento selecionado das entrevistas. E depoimento é o recorte de fala dos sujeitos extraído da entrevista.

A terceira fase correspondeu à categorização dos recortes selecionados. Com base na fase anterior, construímos quadros que contivessem categorias que refletiam contribuições do OBEDUC para os professores. Segue a baixo exemplo de quadro elaborado para o desenvolvimento desta fase:

Turno	Depoimento	Meu comentário	Categorização dos recortes grifados

Quadro 5 – Exemplo de quadro construído para a categorização dos recortes

E a quarta fase diz respeito à identificação de indícios de saberes e reformulação de categorias. Esta se mostrou como uma fase de reflexão, amadurecimento das categorias e compreensão dos dados. Isto possibilitou clareza na identificação dos indícios de saberes evidenciados pelos nossos sujeitos e construção de categorias coerentes com o nosso objeto de estudo. Visando o refinamento dos dados, nesta fase construímos alguns quadros:

Turno	Categorias

Quadro 6 – Exemplo de quadro 1 construído para a organização das categorias

Turno	Categorias	Conhecimentos, Habilidades e atitudes evidenciadas

Quadro 7 - Exemplo de quadro 2 construído para a organização das categorias e saberes

Turno	Categorias	Conhecimentos, Habilidades e atitudes evidenciadas	Recortes de Conteúdo

Quadro 8 - Exemplo de quadro 3 construído para a organização das categorias e saberes

Sujeito	Turno	Pergunta	Recorte	Saberes

Quadro 9 - Exemplo de quadro 4 construído para a organização das categorias e saberes

Este último quadro corresponde ao modelo final de seleção e organização dos dados, o qual corresponde ao amadurecimento das categorias e identificação dos indícios de saberes docentes.

Com o uso das três ferramentas (estudo documental, observação participante e entrevista) buscamos ter uma visão holística sobre as contribuições do OBEDUC para os professores investigados.

Ao ter trabalhado com dados de perfil, relatos de episódios e diferentes visões manifestadas por meio das narrativas em entrevistas, pretendemos realizar um estudo mais coerente. Na visão Flick (2009) ao se trabalhar com diferentes dados podemos obter um processo de pesquisa mais concreto.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Nosso interesse com essa pesquisa foi aos poucos ganhando clareza. De início queríamos realizar um quadro panorâmico das atividades de pesquisa desenvolvidas no OBEDUC/Projeto sobre avaliação com a colaboração de professores da educação básica e da academia. Entretanto, à medida que fomos refletindo sobre o que os professores faziam e como faziam na pesquisa ficou nítido que o nosso interesse era refletir a respeito das contribuições de pesquisas desenvolvidas no OBEDUC.

Para realizar essa reflexão, a nossa análise será realizada a partir de dados de perfil que acreditamos caracterizar nossos sujeitos, descrição da participação dos professores nas atividades de pesquisa desenvolvidas em um projeto sobre avaliação do OBEDUC e evidenciação de contribuições da pesquisa para os professores.

Visando preservar o anonimato dos sujeitos, estes foram identificados aqui com nomes brasileiros, selecionados de modo aleatório, sem relação alguma com os nomes reais dos investigados. A saber, os nomes fictícios utilizados neste trabalho foram: Bernadete, Cecília, Helena, Miguel e Gustavo.

3.1 Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos

O perfil dos investigados foi o tópico que apresentamos na qualificação. Assim, desenvolvemos em nosso relatório estudo a respeito do perfil de aproximadamente cento e cinquenta profissionais da educação básica brasileira.

Após a qualificação e continuação do trabalho, analisando os nossos dados de observação participante e entrevista narrativa, percebemos que trabalhar com o perfil dos cinco docentes observados e entrevistados seria mais pertinente ao nosso estudo, ou seja, a relação entre os diferentes dados ficaria mais coerente e clara.

Neste tópico, buscou-se abordar o perfil acadêmico e profissional dos docentes investigados. Os resultados foram organizados em quatro tópicos, conforme os

objetivos pretendidos e o tema da pesquisa, a saber: Perfil Geral, Atuação Profissional, Formação Profissional, e Atuação Científica.

Perfil Geral

O quadro 10 mostra que três dos investigados são do sexo feminino e dois do sexo masculino. O currículo foi atualizado até o ano de 2012. Esses dados são importantes para o estudo das demais informações curriculares apresentadas neste trabalho, podendo haver variações com relação aos dados reais.

Sujeitos	Sexo	Idade
Bernadete	Feminino	35
Cecilia	Feminino	31
Helena	Feminino	41
Miguel	Masculino	33
Gustavo	Masculino	40

Quadro 10 - Informações gerais dos investigados

Atuação Profissional

O quadro 11 mostra as informações dos sujeitos sobre aspectos relativos à sua atuação profissional, o que pode ajudar no mapeamento de características especialmente voltadas para a docência na educação básica.

Em relação a aspectos sobre perfil profissional, todos informaram trabalhar em esfera pública, sendo que um disse trabalhar também em órgão privado.

Sujeitos	Esfera de Trabalho	Nível distrital do local de trabalho	Área de atuação	Nível em que trabalha	Ano de ingresso na docência
Bernadete	Órgão Público	Órgão Estadual	Ciências Exatas	Ensino Médio	2003
Cecilia	Órgão Público e Privado	Órgão Estadual	Ciências Exatas	Ensino Médio	2006
Helena	Órgão Público	Órgão Estadual	Ciências Humanas	Ensino Médio	1998
Miguel	Órgão Público	Órgão Municipal	Ciências Humanas	Ensino Fundamental	2000
Gustavo	Órgão Público	Órgão Estadual	Ciências Exatas	Ensino Médio e fundamental	2007

Quadro 11 - Informações sobre atuação como docente

O quadro 11 também mostra que três dos investigados atua no nível médio, um no fundamental e um no fundamental e também no médio. O mesmo quadro também apresenta informações sobre a área de atuação profissional dos investigados. Foram indicadas duas áreas: Ciências Exatas e Ciências Humanas. Diante disso, vale apontar a relevância de profissionais de diferentes áreas para o desenvolvimento das atividades de pesquisa a serem desenvolvidas pelos projetos aprovados no referido programa.

Acredita-se que trabalhos realizados com profissionais de diferentes áreas podem garantir diferentes visões sobre um mesmo tema, o que pode contribuir para que se obtenham resultados mais confiáveis (OLIVEIRA, 2007).

Além disso, o próprio programa OBEDUC provavelmente considera a relevância dos diferentes pontos de vista sobre os temas pesquisados, para tanto propondo em seus editais o desenvolvimento de trabalhos com vínculo interdisciplinar e multidisciplinar.

Ainda o quadro 11 se refere ao ano de início do trabalho dos investigados na docência. Cinco dos professores informam ter iniciado na profissão entre os anos de 2000 a 2007, apenas um dos investigados apresenta início de atuação anterior ao ano de 2000.

Formação Profissional

O quadro 12 apresenta informações sobre a formação acadêmica dos investigados, sendo apontados dados sobre: nível de formação acadêmica, ano de conclusão da graduação, área da graduação, área da especialização, e área de mestrado.

Sujeitos	Nível de formação acadêmica	Ano de conclusão da graduação	Formação básica	Área de especialização	Área de mestrado
Bernadete	Especialização e mestrado	2004	Ciências Exatas - Lic. Química	Ciências Humanas - Ciências da Natureza e suas tecnologias	Ciências Exatas - Química
Cecilia	Especialização e Mestrado	2008	Ciências Exatas – Lic. Física	Ciências Humanas - Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas - Ensino de Ciências e Matemática
Helena	Especialização e	1995	Ciências	Ciências Humanas -	Ciências

	Mestrado		Exatas - Lic. Química	Ensino de Ciências Química, e Ciências da Natureza e suas Tecnologia	Exatas – Química
Miguel	Graduação e Especialização	2008	Ciências exatas – Química	Ciências Humanas - Metodologias para Educação Básica	Não
Gustavo	Graduação	2006	Ciências Exatas – Pedagogia e Lic. Português/ inglês	Não	Não

Quadro 12 - Informações dos investigados sobre formação acadêmica

O maior nível de formação acadêmica apontado pelos investigados é o mestrado. Um deles informou que é apenas graduado, um tem especialização, e três possuem especialização e mestrado (Quadro 12).

A área de graduação dos investigados são ciências exatas e humanas, sendo quatro da primeira área e um da segunda. Usando como base a área da formação inicial (graduação) dos sujeitos, estas foram Ciências Humanas e Ciências Exatas. Tal dado se mostra próximo dos objetivos do edital de Nº 38/2010/CAPES/INEP, de seleção de projetos do OBEDUC, que estão relacionados especialmente com alfabetização em língua portuguesa, matemática e ciências.

Ao se comparar dados sobre o período de conclusão da graduação (Quadro 12), com dados que se remetem ao período de início na docência (Quadro 11), percebe-se que os investigados concluíram a graduação entre os anos de 1995 a 2008, e iniciaram na docência entre os anos de 1998 a 2007, o que sugere que provavelmente eles iniciaram formalmente na carreira docente só após concluírem a graduação.

Como mostra o quadro 12, a maioria dos investigados não encerrou sua formação acadêmica nos cursos de graduação, ingressando em diferentes níveis de pós-graduação.

Atuação Científica

No quadro 13 estão apresentados dados que dizem respeito a atuação científica dos investigados, sendo colocadas informações sobre: projetos de pesquisa.

Sujeitos	Projetos de Pesquisa	Projetos sobre?
Bernadete	Não informa	-
Cecilia	Sim/ 2 projetos	Desenvolvimento de experimentos para o ensino e divulgação da física; e Relações dos alunos com os saberes.
Helena	Sim/ 2 projetos	Tecnologias de avaliação do desempenho escolar em ciências e matemática; e Química itinerante: Possibilitando interações universidade-escola da capital ao interior.
Miguel	Não informa	-
Gustavo	Não informa	-

Quadro 13 - Informações dos investigados sobre atuação em projetos de pesquisa

Em relação à participação em projetos de pesquisa, dos dois professores que informam participar de pesquisa, um deles faz referência ao do OBEDUC.

Analisando os dados pertinentes ao ingresso dos investigados em pós-graduação (Quadro 12) e a participação destes em projetos do OBEDUC (Quadro 13) foi construída uma questão: será que os coordenadores de projetos de tal programa têm buscado professores que já tenham pós-graduação e possivelmente experiência com pesquisa? Ou será que tais projetos têm incentivado professores a ingressar em pós-graduações?

Pode ser que nos critérios de seleção de profissionais da educação básica para os projetos OBEDUC haja uma valorização daqueles que já apresentam algum tipo de pós-graduação.

Por um lado, isso parece bastante positivo à medida que valoriza os esforços desses profissionais para a qualificação *strictu sensu*, e por outro pode indicar que a participação em pesquisa na área de educação esteja relacionada à formação em nível de pós-graduação.

Entre os nossos sujeitos são observados elementos que mostram as duas situações. Alguns dos professores quando ingressaram no referido projeto já possuíam pós-graduação em nível de mestrado, e um dos professores ingressou em mestrado após sua participação em tal projeto.

De acordo com o quadro a seguir (Quadro 14) foi apontado nos currículos Lattes as produções científicas: artigos, capítulo de livro, apresentação de trabalhos, publicação de trabalhos, participação em eventos, e organização de eventos.

Sujeitos	Artigos Publicados	Capítulo de Livro	Apresentação de trabalho	Publicação de trabalhos	Participação em eventos	Organização de eventos
Bernadete	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Cecilia	Sim - Preparação e apresentação de palestras e experimentos para alunos do ensino fundamental.	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Helena	Sim - Thermodynamics of pyrimethamine and sulfadiazine binding to a chitosan derivative.	Sim - Unidade didática: um instrumento para organização do ensino e aprendizagem, e A produção do conhecimento e a (re) construção da prática pedagógica na busca da contextualização do ensino de química	Sim	Sim	Sim	Sim
Miguel	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Gustavo	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 14 - Informações dos investigados sobre suas produções científicas

Dos cinco professores, apenas dois já publicaram artigos, e um já escreveu capítulos de livros. Sendo que cinco já publicaram trabalhos completos em eventos.

Estes aspectos de perfil levantados por nós levam a querer olhar mais profundamente para o desenvolvimento de atividades de pesquisa por professores, e a apropriação do conhecimento produzido por parte destes.

Os dados apresentados acima nos mostram apenas perfis específicos dos cinco docentes investigados, servindo como base para prosseguirmos o estudo das contribuições do projeto sobre avaliação/OBEDUC para a formação de professores da educação básica. Neste sentido, no tópico a seguir realizamos análise de dados

que explicitam indícios do desenvolvimento de saberes pelos professores investigados.

3.2 Desenvolvimento do Projeto sobre avaliação pelos professores

A pesquisa no projeto sobre avaliação ocorreu a partir de uma série de atividades definidas de modo compartilhado pelo grupo de trabalho, o qual era composto por coordenadores, professores, graduandos e mestrandos.

A princípio o grupo desenvolveu as atividades partindo das necessidades da pesquisa e sem seguir um calendário fixo. Posteriormente passou a seguir um Cronograma/Roteiro de atividades, também denominado Recurso de designer instrucional. Assim, para o desenvolvimento do projeto foram definidos pelo grupo de trabalho momentos, locais, atividades e as pessoas que as executariam.

Nesta perspectiva, houve momentos de desenvolvimento de atividades e momentos de discussão de atividades. Os momentos de desenvolvimento de atividades desenvolveram-se através de encontros presenciais e interação em ambiente virtual (e mail e Moodle) por grupos compostos por dois professores, um aluno de graduação e um aluno de mestrado. Foram formados quatro pequenos grupos que tinham suas particularidades e trabalhavam em conjunto cada um com seus membros. Já os momentos de discussão eram realizados em reuniões presenciais, geralmente em um colégio Estadual, localizado na cidade de Aracaju – Sergipe, em que todos participavam de modo coletivo.

As atividades realizadas pelos professores estão relacionadas à: elaboração e debate sobre as questões que comporiam uma ferramenta de avaliação; discussão sobre textos e teorias, diálogo sobre o próprio projeto; elaboração de artigos; e participação em eventos.

As reuniões, que acompanhamos como observadores participantes, ocorreram: frequentemente uma ou duas vezes ao mês, sendo que houve alguns meses sem reunião; geralmente aos sábados no período da manhã a partir das 9h e às vezes em dois períodos (manhã e tarde), e duravam em média 3h.

Nos quadros a seguir apresentamos relatos de observação de doze reuniões presenciais por meio dos quais buscamos descrever a participação dos professores

investigados no projeto sobre avaliação/OBEDUC. Estes quadros foram construídos com base nos diários de campo.

1ª Reunião: 30 de Janeiro 2012
A 'primeira reunião' contou com a participação de graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na ocasião discutiu-se sobre os subprojetos de pesquisa a serem desenvolvidos por cada um dos bolsistas.

Quadro 15 - Relato da 1ª reunião observada

2ª Reunião: 16 de Março de 2012
<p>Participaram da 'segunda reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Nesta data foram abordados os trabalhos de pesquisa das mestrandas, as questões a serem elaboradas, e o software no qual seriam inseridas tais questões.</p> <p>O software permite a caracterização dos alunos quanto à capacidade cognitiva com relação à linguagem, matemática e ciências. Algumas questões foram levantadas e discutidas, por exemplo: <i>Qual a capacidade de leitura do aluno? Qual o desenvolvimento em linguagem, matemática e ciências?</i></p> <p>Na referida reunião falou-se sobre a aplicação das atividades por meio eletrônico (computadores) o que levou a discussão sobre o uso de Informática na educação e as implicações didático-pedagógicas e construções de conhecimento. Bem como, se falou sobre a correlação entre comportamento e afetividade.</p> <p>Em relação aos trabalhos das mestrandas, abordou-se a estrutura destes e como seriam desenvolvidos.</p> <p>A respeito das questões, foi recomendado para todo o grupo de trabalho (professores da educação básica, graduandas, mestrandas) que se pesquisasse sobre Prova Brasil / INEP, especificamente como é montado o descritor e resposta ao item.</p>

Quadro 16 - Relato da 2ª reunião observada

3ª Reunião: 26 de Abril 2012

Participaram da 'Terceira reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Nesta houve discussão sobre a elaboração de atividades/questões.

Na reunião, a princípio, falou-se sobre o acesso à plataforma Enscer, sendo criados login e senha para que todos tivessem acesso as atividades elaboradas. Tal plataforma é um ambiente virtual para armazenamento e organização das atividades elaboradas pelos participantes do projeto de pesquisa em questão.

No período da manhã prosseguiu-se falando sobre o uso da referida plataforma. Para cadastro das atividades nesta: De início são cadastrados conteúdos; depois objetivos.

As atividades elaboradas eram direcionadas ao estágio (Etapa de desenvolvimento do indivíduo) Ensino fundamental. Dentro de cada estágio existem os blocos (que são as etapas de desenvolvimento), a saber, 2º ano, 5º ano e 9º ano. O Grau está dentro do bloco, 1º semestre, 2º semestre, etc. E o nível da atividade depende das atividades já existentes.

Na elaboração das questões, uma atividade sempre está relacionada a um único objetivo. Um objetivo pode estar relacionado a várias atividades.

Propôs-se que os bolsistas elaborassem as atividades e repassem por e-mail para todos do grupo e assim todos vêem os materiais e opinam. A partir disso os materiais poderiam ser lançados no Enscer. Sobre a atividade um dos coordenadores propôs uma tabela para orientar as atividades que foram elaboradas pelos bolsistas.

Quanto à elaboração das questões a Professora Bernadete relatou:

Sinto-me meio perdida elaborando questões de quinta serie porque os conteúdos são vagos.

Um dos coordenadores sugeriu que se montasse um cronograma, e depois de se montar as atividades marcar data para a aplicação, (...). A professora Helena sugeriu:

Podem ser testadas em sala de aula as atividades que forem elaboradas.

Bernadete complementa dizendo:

Podemos solicitar a própria escola onde lecionamos para que o pré-teste seja aplicado. Ou até mesmo os colegas de profissão podem ser solicitados para aplicação.

No período da tarde falou-se sobre os grupos de trabalho e sobre a elaboração de questões. Em relação aos grupos formados, cada grupo contava com professores, mestrandas e um aluno de graduação.

Foram constituídos quatro grupos, e cada grupo, na maior parte do tempo do projeto, contou com dois professores, uma mestranda e uma graduanda.

No desenvolvimento das atividades em grupo cada dupla de professores trabalhou temas em certos níveis. Cada dupla explorou um tema e depois poderia iniciar outro tema. Ex: Tema poluição, meio ambiente, alimentos, etc. Assim, por exemplo, eram selecionados temas para o 5º ano, sendo necessário analisar e verificar se o nível do conteúdo se encaixava em determinado nível.

Um dos coordenadores perguntou para os professores qual nível cada um queria pegar, (...). Outro coordenador também disse que poderia fazer sorteio, todos concordaram, mas os professores foram escolhendo os estágios de ensino.

Discutiu-se sobre a forma de elaboração das atividades, em que um dos coordenadores propôs que as atividades passassem por duas rodadas de elaboração/avaliação. Considerou-se que possivelmente as atividades seriam de múltipla escolha, contando com um texto explicativo antes das questões.

Discutiu-se sobre os PCNs. Um dos professores questionou sobre a forma como os PCNs colocam os conteúdos, e um dos coordenadores explicou que pode-se trabalhar observando os PCNs e fazer uma crítica a estes.

Foi proposta a elaboração de artigo para enviar a II Jornada. Um dos coordenadores explicou como seria a estrutura do artigo. A maioria dos participantes da pesquisa disse concordar. Uma das professoras questionou se cada dupla elaboraria um artigo, e um dos coordenadores disse que poderia cada dupla fazer um artigo e todos participarem das publicações de todos.

Quadro 17 - Relato da 3ª reunião observada

4ª Reunião: 1 de Junho de 2012

Participaram da 'quarta reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na reunião foram abordados os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos outros núcleos da pesquisa do OBEDUC (Santa Maria, Cuiabá e São Paulo).

Na universidade federal de Santa Maria havia 2 mestrandas, sendo que uma trabalha com PNLD, e a outra com o processo de elaboração das atividades, com ênfase nas de matemática e nos descritores e no que os professores se basearam para elaborar as questões. Uma doutoranda desenvolveu trabalho sobre comportamento, distúrbios de aprendizagem, propôs a necessidade de se entender de onde vêm as atividades elaboradas. Para tanto usou a matriz e descritores, PCNs, e o cotidiano.

Em UFMT foi feito estudo da arte sobre meios de testagem em papel e com computadores. E na UNIFESP foi desenvolvido trabalho sobre distúrbios de aprendizagem.

Na reunião foi proposto que mais pessoas construíssem as atividades, as quais serão inseridas no moodle (fórum de discussão e avaliação a partir do comentário, avaliação). Um dos coordenadores falou que para a elaboração das atividades o observatório da educação possui dados, censo escolar, prova Brasil, Saeb que podem ser consultadas.

Ainda na reunião falou-se sobre quais seriam as questões norteadoras na elaboração das atividades, por exemplo, como o software está sendo construído? O que é este software?

Em resposta a última questão um dos coordenadores disse: Ferramenta para avaliar o desempenho escolar (ciências, português e matemática). Problemática: Sabe-se que os livros didáticos não são totalmente confiáveis. Os docentes criarão as atividades e se basearam em livros didáticos dentre outros elementos.

Quadro 18 - Relato da 4ª reunião observada

5ª Reunião: 28 de Junho de 2012

Da 'Quinta reunião' participaram professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Nesta foi abordada a relação de trabalho dos grupos na elaboração das atividades, evento em Brasília, cadastro no moodle e no grupo ideia, diálogo entre os diferentes núcleos via moodle e entre as pessoas do núcleo de Sergipe via e-mail, uso do livro didático, elaboração de artigos. Uma professora dá um exemplo, e diz que no trabalho ela está dando aula para dois alunos surdos. E apesar de ter dois instrutores ela percebe a dificuldade para eles compreenderem.

Prosseguindo um dos coordenadores fala sobre um evento, ele diz que um coordenador de São Paulo está à frente, e será realizado com a universidade de Brasília, abrindo a possibilidades de todos participarem. Destacou-se em relação à interação dos grupos, o fato de um grupo ter enviado a mesma atividade duas vezes, sendo isso decorrente da falta de diálogo, entre este grupo especificamente. Um dos coordenadores fala:

Enfim sendo importante apontar que num trabalho coletivo, todo mundo é responsável pela formação de todo mundo.

Um dos coordenadores diz que todos devem contribuir com as atividades, e uma professora afirma que sentiu falta de comentários sobre as atividades (estrutura, conteúdo). Um dos coordenadores fala que não apenas ele e o outro coordenador podem fazer sugestões, mas sim todos. Devido ser um trabalho coletivo, destaca-se a importância das diferentes visões. Foi considerado que os trabalhos podem ser elaborados e amadurecidos nos pequenos grupos. E depois enviados para os demais núcleos. Assim, considerou-se que o núcleo de Sergipe trocava ideias por e-mail e o diálogo com os demais núcleos seria pelo Moodle. Foi apontado que se pudessem ser reformados os grupos que estejam mais próximos, por exemplo, pessoas que moram na cidade de Itabaiana com pessoas que moram em Itabaiana, pessoas que residem em Aracaju com pessoas de Aracaju. Sendo proposto como forma de contato: skype, MSN, celular, entre outros. Para os artigos foram distribuídas as atividades entre as pessoas, ficando cada um responsável por um item. Também discutiu-se sobre a enquete do logo do Ideia, e fala-se que nem todos têm cadastro, e não podem votar. Assim, um dos coordenadores falou para o

peçoal enviar e-mail para a coordenadora da pesquisa no Mato Grosso e solicitar o cadastro no moodle, e também entrar em contato com o coordenador da pesquisa em Santa Maria e solicitar cadastro no Grupo de pesquisa IDEA.

Entra-se na discussão das atividades, fala-se sobre o roteiro, um dos coordenadores questiona se todos utilizaram/seguiram o roteiro? Se colocaram justificativa? Todos dizem que sim. Neste sentido, foi apontado que pode até ser que os professores elaborem projetos e concorram futuramente no processo seletivo de uma pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. Um dos coordenadores ainda apontou que a questão é essa, eles estão até tentando conseguir inserir o outro coordenador num programa de pós-graduação para que ele consiga orientar e futuramente os professores possam sim elaborar projetos direcionados, porque haverá mais orientadores no grupo. Discutiu-se sobre a elaboração das atividades e o fato de se ter encontrado conteúdos de uma série em outras séries, isso de acordo com o livro. E o fato dos conteúdos serem iniciados em uma serie e em outra continuados.

Um dos coordenadores levantou as questões:

O que espero de um aluno no final da matéria? Essa avaliação é o que eu espero? O que eu posso usar como parâmetro para essa avaliação? A resposta a tais questões pode estar na complexidade dos assuntos de acordo com as séries.

Citou-se a possibilidade de realizar uma palestra com especialista sobre livros. Bem como realizar leitura e discussão de textos.

Mudando de assunto um professor questionou sobre a escrita e publicação de trabalhos e se ele tem que citar que ele é bolsista. Um dos coordenadores respondeu citando a importância de mencionar a participação no projeto. Sobre a elaboração de atividades, tratou-se do uso de figuras. Sendo que um grupo elaborou as figuras usadas nas atividades montadas por eles. E um outro, grupo usou figuras montadas por um dos coordenadores. Sobre leituras e textos, um professor questionou como pode ser feito para trabalhar textos. Um dos coordenadores sugeriu que ele faça individualmente, ou forme grupo de estudo, ou lance no moodle um fórum propondo um tema que ele pretende trabalhar e assim ver quem se interessa.

6ª Reunião: 11 de Agosto de 2012

Participaram da 'Sexta reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na reunião foram realizados seminários sobre as atividades elaboradas.

1º Grupo a apresentar: Ciências (2º Ano). Na apresentação uma mestranda disse como estava estruturada a atividade e em seguida prosseguiu-se lendo cada atividade.

Questionou-se sobre o uso de figuras da internet. Sobre isso no teste serão usadas as figuras da internet e depois estas serão substituídas por figuras feitas pelo grupo para as atividades da pesquisa.

Sobre a gramática Um dos coordenadores citou o fato de algumas palavras se repetirem com frequência, e muito próximo uma da outra, sugeriu-se que seja visto sinônimos ou revisto o texto. Sendo destacado que pode-se elaborar as atividades de forma se fazer uma contextualização.

Também se falou sobre a estrutura das atividades, no programa, sendo que pode incluir não só o texto, mas também o áudio. Dessa forma inclui-se todas as pessoas, cegos, pessoas com dificuldade leitura. Em relação à linguagem deve-se prestar atenção nos conceitos dos termos para não se cair no erro.

Em relação ao grupo seguinte, iniciou-se com a leitura das atividades e as sugestões foram bem mais específicas que as sugestões feitas ao primeiro grupo. Foi sugerido ao grupo: Verificar a pontuação

Uma das professoras aponta que percebeu um problema na elaboração das atividades, é o fato dela se ater aos conteúdos que a criança terá aprendido para poder responder a atividade, não se atendo a atividade em si. Um dos coordenadores aponta que deve-se focar na atividade, deixando de lado os conteúdos, pois como está colocado no anexo do parecer, a avaliação é feita em grupo e quando for para o moodle será feita avaliação individual, onde seriam realizados fóruns, e discussões, e os comentários ficaram salvos.

Uma das professoras destacou um fator importante:

Quando a gente termina a atividade é um alívio, terminei!, e depois quando retoma é que são percebidos os erros, e então fazemos várias correções.

Um dos coordenadores ressaltou que pode-se construir dois blocos de

atividades, construir uma atividade com ações ambientais mais particulares e uma outra atividades com ações mais políticas. Um dos professores apontou a relevância do texto, do tema meio ambiente. Outro professor colocou o desafio que é elaborar atividades sobre essa temática, uma vez que elas são professores de ensino médio.

Uma professora citou que aplicou as atividades na turma dela, e após perguntou aos alunos o que eles acharam das atividades e eles disseram que gostaram por causa da linguagem. Ela destaca que:

Talvez o problema da compreensão dos alunos esteja na linguagem.

Um dos coordenadores apontou que o que ela fez é muito interessante e que dá para ela publicar os resultados em uma boa revista.

Discutiu-se sobre conceitos e clareza dos termos utilizados nas atividades, o que pode influenciar na compreensão dos alunos sobre as atividades. Foi sugerido que sejam um pouco mais complexa as atividades para se adequar ao nível dos alunos.

Ainda na reunião destacou-se o fato de se usar nomes de personagens. Neste sentido comentou-se da possibilidade de se padronizar alguns elementos o que possivelmente contribuiria para o aluno relacionar uma disciplina à outra.

Quadro 20 - Relato da 6ª reunião observada

7ª Reunião: 8 de Setembro de 2012

Participaram da 'sétima reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na reunião foram tratadas atividades de português e as dúvidas dos professores.

Uma professora fala sobre dificuldades em entender conceitos, ela considera que existem conceitos que podem estarem sendo usados, mas que não são familiares para um aluno de 5ª série, o que pode gerar dúvida.

Para a apresentação das questões um dos professores responsáveis altera os textos, pois, não refez para contemplar os objetivos. Assim, como sugestão, as atividades do grupo, foi proposto colocar texto com informação, ou seja, explicar no texto de que retrata e qual o objetivo da atividade.

Para algumas questões foram apontadas figuras, textos e perguntas, pois não foca o aluno no objetivo. Ele interpreta e têm mais de uma alternativa. À medida que são feitas sugestões um dos professores já tenta ir incluindo nas atividades, assim o professor tentar acrescentar as sugestões de que a tecnologia pode ser boa.

Um dos coordenadores fala sobre o texto muito antigo e o aluno pode representar nas ideias de hoje. Para não ficar tão clara para o aluno ele coloca um texto em inglês. Um professor pergunta porque um texto em inglês?

Uma aluna de graduação questiona se podem ficarem só os quadros. Um dos professores prossegue dando exemplos da prova Brasil. Uma aluna fala sobre os conceitos que os alunos do fundamental podem ter a respeito, por exemplo, sobre ironia.

Uma das professoras fala:

Muitas sugestões, angustiam, fico perdida, confusa.

Um outro professor fala que:

As sugestões fazem com que depois nos reavaliemos.

Foi estabelecido por sugestões de uma graduanda que se estabelecesse um tempo de apresentação, pois na reunião passada alguns grupos demoraram mais e por isso alguns grupos não se apresentaram (9º ano, ciências). Para tanto um dos coordenadores sugere tirar as sugestões das críticas, filtrar e definir para a

avaliação.

Um professor fala sobre problemas de adequação de imagem ao objetivo para o conceito. Um dos coordenadores fala: Usar 2 objetivos para alunos com níveis diferentes. O outro coordenador sugere que se faça contextualização da atividade com o cotidiano. E o outro coordenador fala:

O conceito que vai ser utilizado tem que fazer sentido para o aluno.

Professor fala:

Como meu aluno utiliza o conhecimento a ser utilizado no cotidiano?

Outro professor diz ter dificuldade em adequação da figura com as alternativas.

Foi sugerido: contextualizar o mesmo termo nas questões do 9º ano, devendo objetivo e texto ser mais sucintos, reduzir o texto das atividades sobre temperatura, calor, pressão, substituir por animal, cachorro.

Nas atividades sobre o tema Temperatura e pressão texto direto, deve-se reduzir, pedir ajuda aos professores de química. Foi proposto tirar sabiamente, colocar diretamente a ligação e verificar se vale apenas contextualizar as questões.

Questões levantadas para análise foram: Temas norteadores estão contemplados? Em que vai ajudar o aluno para compreender?

Em relação às questões de física percebeu-se: Objetivo curto e grosso, direto, Problemas nos objetivos específicos. Assim, citações sobre aspectos das questões que devem ser alterados, corrigidos: Questões extensas no texto dificulta para o aluno que têm problemas de leitura, o texto não tem haver com atividades, problemas de enunciados que estão separados e devem ser feitas referências, contextualização, simplificar. Um professor não concorda, pois, o texto pode ficar direto demais, outro professor fala que os alunos se cansam quando o texto é extenso demais.

Prosseguindo é feita menção a questões das atividades, bem como aos objetivos, habilidades e conteúdos específicos. Um professor comenta sobre o senso comum, outro professor cita um exemplo e associa ao senso comum que alunos fazem.

Os professores citam as dificuldades de encontrar figuras, problemas com termos e definições erradas, em relação ao regionalismo nas questões, contextualização, questões mais diretas. Um dos coordenadores comenta:

Coisas desnecessária são ensinadas nas escolas.

O outro coordenador fala para no texto discutir o que é mineral, vegetal e animal. É sugerido que se elabore texto informativo e explicativo e questões homogêneas, parecidas.

Enfim, em relação às imagens personalizadas serão feitas no ano de 2013, para questões que se têm dificuldades de leitura devem apresentar 1º frase/texto e depois a pergunta.

Quadro 21 - Relato da 7ª reunião observada

8ª Reunião: 01 de Dezembro de 2012

Participaram da 'oitava reunião', professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na reunião foi tratado o projeto ENSCER.

No período da manhã falou-se sobre o projeto ENSCER, a reunião começou às 9h. Um coordenador falou sobre a reunião realizada com todos os coordenadores do projeto do OBEDUC:

- Foram apontadas as linhas definidas no projeto e se colocou cada um dos trabalhos de pós-graduação em tais linhas.
- Colocou-se que possivelmente a linha que teremos mais dificuldade será a 3, isso quando falamos sobre a comparação entre dados de desempenho com a qualidade dos livros didáticos.
- Sobre o relatório das atividades realizadas até dia 15 de Dez cada núcleo enviará para um dos coordenadores do núcleo de Sergipe.
- Sobre o estudo piloto foi aplicado esse ano, neste propósito seguiu-se um roteiro. Destaca-se que a coordenadora do núcleo da pesquisa no Mato Grosso e uma mestranda de Santa Maria seguiram um modelo na aplicação piloto e já o pessoal do núcleo de Sergipe seguiu um roteiro, no entanto eles são praticamente iguais.

Em Sergipe foi aplicado por dois professores e duas mestrandas. Foi apontado pelos professores aplicadores algumas críticas em relação às atividades. Falou-se sobre erros na configuração do sistema. Estes erros do teste piloto foram importantes para se corrigir erros que podem interferir no desempenho escolar. A partir disso foi sugerido que se veja o sistema de provas da SARESP para comparar com modelo aplicado pelo grupo.

Tratou-se sobre as bolsas: Sendo acrescentadas 4 bolsas para mestrado, ficando 2 para um dos coordenadores do núcleo de pesquisa em Sergipe e duas para o coordenador de pesquisa em Santa Maria, 16 bolsas para professores, sendo 6 de Sergipe que em 2013 podem diminuir, e bolsas de iniciação científica 4 bolsas que continuam.

Falou-se sobre a distribuição dos nets. E sobre o próximo evento, que iria ser realizado em Santa Maria, sendo distribuída verba para a compra de passagens e hospedagem. Falou-se também sobre Evento de Girona: Pode ser enviado trabalho e mandado um representante para apresentar. Além disso, tratou-se sobre um projeto de imersão cultural para professores na Itália, sendo isto algo ainda a ser pensado, pretendendo-se selecionar professores com capacidade de divulgação dos resultados dos projetos. Também falou-se sobre a criação de um blog, face, twitter.

Abriu-se parêntese para destacar que tudo que for realizado pelo professor está aberta ao interesse deles. Sugeriu-se que ao invés de se criar uma nova página, seja vinculado aos sites já existentes da Secretária da Educação, entre outros. Comentou, então sobre a possibilidade de se realizar palestras, cursos de formação em pesquisa sobre ensino.

Em seguida, teve abertura para todos comentarem as angustias, dificuldades e possíveis melhorias. Professora comentou sobre a produção dos artigos sobre as dificuldades de se construir trabalhos/artigos com muita gente, pois houve dificuldades na construção. Outra professora comentou sobre a possibilidade de se marcar reuniões para se elaborar as atividades;

Um coordenador comentou possíveis melhorias para se desenvolver tais trabalhos: realizar reuniões, ir construindo o trabalho de forma online no Google doc.

Falou-se ainda sobre a possibilidade dos professores participarem de um

edital lançado pela Fapitec/nap para projetos de pesquisa. Também considerou-se a possibilidade dos trabalhos desse outro projeto ser realizada em conjunto com as atividades do nosso projeto do OBEDUC.

Marcou-se reunião para discutir as atividades de 2013: 15 de Dez. E falou-se ainda sobre a divulgação dos resultados coletados e possíveis melhorias a serem feitas.

Por fim, foi feita síntese dos encaminhamentos de atividades a serem desenvolvidas pelo núcleo de pesquisa de Sergipe, a saber: Palestras sobre os distúrbios, Palestras sobre testes de desempenho, Resultados de pesquisa (com avaliação de níveis de segurança), Resultados de experiência, Postar nos portais e páginas de divulgação que já existem, Cursos de formação em pesquisa sobre ensino, e Avaliação das atividades construídas em comparação com as selecionadas e com o Saresp e adequação das questões às necessidades especiais.

Partindo do exposto uma professora fala que a produção de artigo escrito com muita gente provoca nela angústia. Sugere mais reuniões e mais comunicação. Antes de construir qualquer material: o que queremos construir? Para que eu quero isso? Outra professora sugere ter a oportunidade de trabalhar mais especificamente com as questões da própria área; e também fala:

Podemos construir um cronograma prevendo os artigos que queremos publicar para construirmos e amadurecermos os textos coletivamente.

Enfim, como alternativa foi sugerida a possibilidade de usar a construção coletiva de textos do gmail.

Quadro 22 - Relato da 8ª reunião observada

9ª Reunião: 15 de Dezembro de 2012
Participaram da 'nona reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na reunião falou-se sobre a construção de artigos. Para tanto na reunião propôs-se planejamento. Neste sentido um professor falou em se construir artigo sobre o projeto com dados de Sergipe o qual apresentasse:

Como, quando? Será que as atividades do software estão aparecendo mais meninos que meninas? Ver quanto ao gênero. Para tanto buscando partir da questão: É um questionário neutro? As questões estão medindo o que eles sabem? Qual o nível de complicação do teste?

Vale apontar que em relação aos testes oficiais, quem constrói são equipes, não professores.

Antes da construção do artigo sugeriu-se tentar realizar análise pontual de algumas questões, entrar e salvar. Também verificando se as questões definem, se se aproxima ou não da variável gostar, afinidade. Verificar a possibilidade de intervenção, interligação nas escolas em que foram aplicadas as questões, pesquisa-ação.

Na reformulação das atividades, um dos coordenadores sugere: fazer reformulação com mesmo tema, diversidade ao perguntar. Quais as informações necessárias que as questões não têm e que são necessárias para a criança resolver? Que atividades são adequadas para os alunos de cada nível?

Os professores fizeram diferentes sugestões para artigos. Um professor sugeriu a elaboração de artigo com as questões do nono ano, outro professor sugeriu publicar objetivos e não questões que serão aplicadas em outubro. E duas professoras realizaram sugestões para um projeto.

Como encaminhamentos foram abordados: Período de envio de atividades, trabalhar as questões com mesmo tema e forma igual de perguntar, reestruturar as questões que não entraram nas primeiras atividades, formar grupo de estudo e comparar diferentes tipos de testes (PISA, SARESP, SAEB, PROVA BRASIL, ROSE). Sendo que a forma de perguntar pode ser modificada de acordo com a análise da estrutura de outros testes.

Assim, num 1º Momento: Com a psicóloga, ajudará para que as crianças com DA tenham um resultado homogêneo. 2º, contextualizar um mesmo tema sobre testes do SARESP e novas comparações para os resultados das mestrandas, a ser feito numa reunião no dia 02/02/13. 3º Professores apresentarão as atividades no dia 16/01/13, para se ver como está a elaboração e aplicação dos testes. 4º elaborar publicações. A próxima reunião ficou agendada para o dia 19/01/13.

10ª Reunião: Data: 19 de Janeiro de 2013

Participaram da 'decima reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na reunião foi realizada palestra com psicopedagoga.

Iniciou-se a reunião as 9:30 com a apresentação da psicopedagoga falando sobre as 'dificuldades de aprendizagem'. A seguir apontamos os temas abordados pela psicopedagoga:

- “Aprendizagem é o processo neuropsicocognitivo”;
- “A aprendizagem tem fundo genético e depende de vários fatores”;
- “Existem as modalidades de aprendizagem;
- Cada um têm sua forma própria de aprender, sendo que as posturas adotadas pelos professores em sala de aula, dentre outros fatores interferem na forma de aprender [...]”;
- “[...] cada um interpreta uma informação de uma forma, havendo interferência de fatores intrínsecos e extrínsecos [...]”.

“Existem os transtornos adquiridos e genéticos, como por exemplo transtornos adquiridos a partir de uma queda e os que já vêm desde a formação [...]”. - A: Ausência ou privação (causada por lesões cerebrais). Ex: Acalculia. - Dis: Dificuldades (causada por disfunção neurológica). Ex: Discalculia.

Acalculia- “Perda total da capacidade de operar matematicamente. Ocorre quando o indivíduo, após sofrer lesão cerebral perde as habilidades matemáticas já adquiridas”.

Filme sugerido “Como Estrelas na Terra”, “Uma Viagem Inesperada”.

Alexia- “Impossibilidade absoluta de ler, perda da capacidade de leitura de letras manuscritas ou impressas. É causada por lesão cerebral”.

Pseudodiscalculia: É como se a pessoa apresentasse discalculia, sem ter a discalculia, apenas uma aversão a matemática.

Pseudodislexia: É como se a pessoa apresentasse discalculia, sem ter a discalculia, apenas uma aversão a leitura e escrita.

A Dislexia pode ser classificada em: Visual, auditiva, ou viso auditiva. “Alguns materiais têm sido produzidos e testados na tentativa de se descobrir produtos q ajudem na melhoria da dislexia, por exemplo, óculos coloridos, quadriculados alguns pesquisadores acreditam que podem auxiliar”.

Hiperlexia- O oposto da dislexia “A pessoa lê perfeitamente, isso é o exemplo de alguns autistas, que têm dificuldades de interação social, mas possuem mentes brilhantes”.

Transtornos da escrita:

“Agrafia- Impossibilidade de comunicar algo por escrito, independentemente do nível mental, dos antecedentes escolares ou de algum distúrbio que afeta a coordenação dos movimentos. [...]”.

“Discgrafia ou Discaligrafia – desordem de integração viso motora que gera dificuldade ou ausência na aquisição da escrita. Não há reprodução adequada da letra manuscrita ou de imagem que se tenha de representar. O sujeito apresenta ‘letra feia’ e com ‘garranchos’ (escrita defeituosa) ou traços irregulares, com desorganização de forma e espaço. Causada por incapacidade de recordar a grafia da letra (distúrbio psicomotor). O centro do problema está nos circuitos neurológicos responsáveis pela escrita”.

Disortográfica- Dificuldades ortográficas revelada por [...]. TDAH- Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividades [...]. Déficit cognitivo – Ausência de estrutura cognitiva adequada à idade cronológica.

Professora faz uma observação sobre esse tema destacando que existem várias crianças na escola em que ela ensina que apresenta uma idade e têm outra.

A psicopedagoga discutiu o tema e questiona:

O que deve ser feito com essas crianças? Reprovar?

Uma prof.^a falou:

Deve ser feito o que temos suplicado a escola, ter uma equipe multidisciplinar para trabalhar a dificuldade do aluno.

A psicopedagoga concordou e destacou a relevância de diferentes profissionais para se tratar dos problemas se utilizando de diferentes recursos, uma vez que quanto mais se estimula melhores resultados serão obtidos. A psicopedagoga complementou que a solução não seria reprovar, mas dar uma ajuda mais individualizada, pois deve-se ter a preocupação com a autoestima, com o estímulo, etc.

Um professor destacou o fato de se adotar modelos americanos para o ensino, apontando o método de PBL. Um outro professor apontou a relevância de trabalhar com um número menor de alunos em sala de aula, para se poder dar um tratamento mais individualizado, além do fato de muitos alunos não conseguirem se desenvolver em salas muito lotadas.

A Psicopedagoga colocou que não existe cura para os transtornos, não existem causas únicas, e cada um interpreta de uma forma a informação. Um dos desafios da educação é a avaliação, como avaliar as pessoas de forma abrangente?

Na elaboração das questões ter cuidado com a estética, questões claras, evitar questões de V ou F, questões não muito extensas, o ideal é prova oral.

Discutiu-se ainda sobre as formas de correção: Uso de canetas vermelhas, palavras agressivas. Neste sentido discutiu-se sobre as diferentes reações sobre as formas de avaliação, alguns reagem bem e outros reagem mal, mostrando as marcas que as agressões provocaram.

Uma professora apontou a contribuição do seminário com a psicopedagoga:

Foi importante para minha reflexão como professora.

Destacou-se ainda a importância da apresentação para a construção das atividades. Por fim a psicopedagoga deixou seu contato.

Quadro 24 - Relato da 10ª reunião observada

11ª Reunião: 2 de Fevereiro de 2013

Participaram da 'decima primeira reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na reunião foi realizada apresentação e discussão sobre diferentes testes de desempenho.

Iniciou-se a reunião as 10h no IPTI, no povoado Crasto de santa Luzia do Itanhhy. Houve um lanche e em seguida apresentação de mestrandas sobre 'Testes de Desempenho'.

Sobre o teste do SAEB: Questionou-se a forma de organização de questões. Um professor:

Falou que têm que analisar o conjunto (...) da questão, se fosse ela avaliaria de acordo com a interpretação, o que ela acha, ou vive, mas têm que avaliar o conjunto.

Um dos coordenadores aconselhou que as mestrandas estudassem o assunto TRI: Teoria da resposta ao item. Disse ainda que se têm que buscar todas as teorias. Uma professora diz que se tivesse um orientador assim choraria... (todos riem).

Um colega faz uma pergunta referente ao porquê de se apresentar estes testes e não o ENEM? Mestrandas respondem. Um dos coordenadores questiona em relação à prova se elas trazem verbas para as instituições de ensino à medida que elas se saem bem ou mal nos testes.

Um professor cita o ENADE e diz que:

O pessoal está se preocupando não com a qualidade das instituições, mas sim com a colocação dela no ranque. Algumas escolas se preocupam em formar para as provas/testes e não com a qualidade do ensino.

Falou-se da apresentação dos professores que se realizará na próxima reunião do grupo na qual deve-se comparar os testes trabalhados na apresentação das mestrandas com as atividades que já foram construídas, ver o que têm no teste do grupo, e o que não têm, isso em relação a outros testes.

Falou-se da importância de termos a ajuda de um estatístico para darmos nível/notas/pontuação para as questões das atividades construídas. Sendo sugerido que uma mestranda entre em contato com um estatístico para que ele dê palestra para o grupo.

Questionou-se sobre os modelos de teste? Porque a apresentação sobre testes foi agora e não no início do projeto, para que pudesse ajudar na elaboração das atividades do teste?

O coordenador explicou que o grupo não estava maduro o suficiente para ver modelos. Assim, a elaboração das atividades partiu do modelo da prova Brasil, isso para elaboração de atividades de letras e matemática, e na experiência dos professores em elaboração de atividades e provas escolares, além do fato de um

dos coordenadores ter conhecimento sobre provas, especialmente sobre a prova Brasil.

Quanto à organização e construção das atividades pelos grupos: cada grupo seguiu uma estrutura para elaborar. Professores explicaram como foi à organização de cada grupo e as dificuldades enfrentadas. Um dos Coordenadores disse que dividiu os grupos de forma que houvesse dois professores, um bolsista de iniciação científica e uma mestrandia pensando no diálogo e no equilíbrio dos diferentes conhecimentos teórico e prático. Neste propósito, falou-se sobre a interação em grupo para a elaboração das atividades: citou-se o moodle, destacando as dificuldades de uso: hábito, prática, costume. Com isso, falou-se sobre outras tecnologias de informática que podem facilitar a interação: Entre outras redes citou-se a potencialidade do Face, e outras redes, sendo importante se ter um perfil profissional separado do pessoal.

Um professor citou que criou uma página na rede social face para estudo e trabalho com seus alunos: os alunos entram, conversam, acompanham atividades escolares e educacionais pelo Face.

A reunião terminou com a discussão sobre tecnologia que seriam relevantes para interação do grupo. Também, para discussão e acompanhamento das atividades elaboradas pelo núcleo de Sergipe, bem como pelos outros núcleos (santa Maria, Cuiabá, e são Paulo).

Quadro 25 - Relato da 11ª reunião observada

12ª Reunião: 02 de Março de 2013

Participaram da 'decima segunda reunião' professores da educação básica, graduandas, mestrandas e dois coordenadores do projeto geral do OBEDUC. Na reunião ocorreu Apresentação de atividades por professores. Neste sentido aconteceu discussão sobre as questões apresentadas, também sendo realizada autocrítica.

Na referida reunião destacou-se a relevância de se comparar a estrutura de diferentes testes com o do grupo. Sendo que a possível comparação serve para avançar nas atividades, a partir da comparação de atividades iniciais e atuais.

Professores comentam sobre a possível comparação entre dados, isso considerando, por exemplo, tamanho de texto, adequação de linguagem a que pode contribuir para maior acerto e mais interesse pela leitura.

Professora argumentou que prefere a apresentação toda na reunião porque teve muita dificuldade para preparar a apresentação, por conta da dificuldade de encontrar material relativo, por exemplo, a prova SAEBE, PISA. Outros professores também comentaram sobre as dificuldades e justificam o porquê de não encontrar determinado testes PISA e SAEB. Um dos fatores destacado foi: a idade dos alunos (PISA), não haver teste de ciência (SAEB), isso se tratando apenas de atividades de ciências.

Na reunião também se tratou a respeito da organização dos dados e os possíveis andamentos da tabulação, documentos do ENSCER. Também a organização de artigos pelos professores e demais pessoas do grupo, e possíveis eventos, citou-se: ENPEC, e o evento do grupo em Santa Maria. Sendo sugerido enviar atividades de Ciências para o ENPEC e parte do material para o evento do grupo.

Para a elaboração dos artigos sugeriu-se enviar para um dos coordenadores a estrutura do artigo: Título, objetivos, autores. Concluiu-se a discussão tratando sobre a necessidade de se ter diferentes pessoas de diferentes áreas na elaboração dos artigos.

Em seguida iniciou-se a apresentação de ciências do 5º ano. Na mesma falou-se sobre a comparação entre as questões, destacou-se a importância de se apontar as questões e a adequação destas a pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Prosseguindo falou em relação a organização do teste do SARESP que

apresenta um guia. Ao se comparar os testes os professores destacam o uso de uma matriz na prova do SARESP, mostrando que eles sentiam falta da construção de um guia, manual para a elaboração de nosso teste, sendo que o mesmo pode contribuir na elaboração de atividades. Eles citaram ainda, quanto a análise das atividades, a importância de se estudar sobre a 'teoria de resposta ao item'¹.

Assim, professores desabafaram e falaram sobre o envio de recursos para as escolas e as exigências das políticas para que os professores atuem nas escolas. Nesta ocasião os professores mostraram explicitamente que no projeto estão passando por processo de formação, uma vez que a partir das atividades de pesquisa passam a refletir, questionar sobre sua prática e a influência de políticas públicas no processo de ensino/aprendizagem.

Concluindo as apresentações um professor colocou uma interrogação falando que:

A partir das discussões, reflexões, ainda têm muito a se fazer por isso não há considerações, pois, a reflexão, autocrítica é um movimento contínuo.

Quadro 26 - Relato da 12ª reunião observada

Os relatos acima mostram que a atuação dos professores na pesquisa decorreu em um ambiente aparentemente aberto que permitia a participação de todos. A princípio os professores investigados se mostraram receosos expressando-se pouco durante as reuniões. Posteriormente estes passaram a serem mais participativos relatando como estavam desenvolvendo as atividades, fazendo sugestões, questionando, criticando o próprio projeto, e até levantando discussões sobre a prática de ensino e aprendizagem.

3.3 Contribuições da pesquisa para a Formação de professores

¹ A Teoria de resposta ao item, também chamada de TRI, é aplicada em diferentes áreas e está direcionada ao estudo de questionários e outros tipos de listas compostas por itens. Sendo um ramo da Teoria da Medida, a TRI objetiva estudo individual dos itens.

A nossa visão para os dados extraídos das entrevistas fundamentou-se na busca por resposta ao problema de pesquisa, assim olhamos os dados visando encontrar elementos que pudessem ajudar as nossas análises, o que resultou nos quadros de dados que compõem o apêndice E.

A partir da nossa leitura dos dados selecionamos trechos que poderiam caracterizar contribuições do projeto sobre avaliação/OBEDUC para os participantes, ou melhor, falas em que os professores se remetiam a ampliação de sua visão sobre o ensino e aprendizagem, e montamos categorias.

Na categorização foram agrupados os recortes de acordo com a temática que abordavam. Para tanto, a pergunta chave levantada foi: Quais as contribuições que a participação no Projeto sobre avaliação/OBEDUC traz para o desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes dos professores?

Montamos categorias de análise relacionadas a temas específicos: Categoria 1 – Formação Docente, Categoria 2 – Formação em pesquisa. A categoria 1 conta com duas subcategorias: Subcategoria 1 – Aprofundamento Teórico, e Subcategoria 2 – Prática Docente. E decidimos observar os indícios de contribuições a partir das próprias visões dos professores sobre os possíveis saberes elaborados.

Vale apontar que o professor ao participar de pesquisa expressará diversas formas de incorporação desse processo investigativo (ANDRÉ, 2001), o desenvolvimento de saberes mostra-se como uma forma de apropriação ou contribuição da pesquisa para os investigados.

Consideramos três grupos de saberes: conhecimentos, habilidades e atitudes. Fizemos uso das referidas categorias para discutir os saberes apresentados no diagrama abaixo.

Diagrama sobre Conhecimentos, habilidades e atitudes de professores.

Diagrama 1 – Conhecimentos, habilidades e atitudes evidenciadas pelos professores

Os saberes relacionados a Conhecimentos dizem respeito à informação útil, vinculada a teorias, conteúdos, matérias, termos, e conceitos que podem ser aprendidos. Consideramos indícios de Conhecimentos atinentes a: Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo e Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo refere-se ao domínio do professor sobre a matéria da disciplina que leciona, bem como a compreensão de como tal conteúdo foi construído ao longo do tempo. E Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação diz respeito ao

domínio do professor em relação a teses e fundamentos que discorrem quanto a processos de ensino, aprendizagem e avaliação, quanto às várias didáticas.

Saberes referentes a Habilidades estão relacionados à capacidade do professor de levar para os alunos situações que contribuam para o seu crescimento intelectual e emocional (POLIZELLE, 2004). Os indícios de Habilidades que observamos são concernentes a: Saber preparar atividades de ensino e de avaliação, Saber aplicar atividades de ensino e de avaliação, e Saber analisar atividades de ensino e de avaliação.

Saber preparar, aplicar e analisar atividades de ensino e de avaliação refere-se à capacidade do professor para pôr em prática afazeres intrínsecos a sua prática.

E saberes relativos a Atitudes são pertinentes à disposição ou predisposição de uma pessoa, decorrente da experiência, a qual influencia a resposta do indivíduo em determinados momentos (IMBERNÓN, 2010). Observamos indícios de Atitudes tocantes a: Criticidade, curiosidade, e interesse, Autonomia Docente, e Saber pesquisar.

Criticidade, curiosidade, e interesse são aspectos que caracterizam a ação do professor em relação à educação, tais aspectos estão relacionados ao estabelecimento de juízo, à vontade de saber, e estima por algo que provoca entusiasmo. Em relação à Autonomia Docente está diz respeito ao ato do professor para gerir-se, ou seja, realizar suas escolhas, decidir a respeito de algo se valendo de sua própria vontade e princípios. Isto sem submeter-se a interferência do interesse de outras pessoas e de aspectos exteriores, como repressões, intimidação e medo. Quanto a Saber Pesquisar, embora possa ser considerado dos três grandes grupos de saberes que abordamos em nosso trabalho, aqui o observamos em relação a conhecimentos e atitudes dos professores. Este saber, vinculado à atitude, relaciona-se à atuação do professor em estudos ou investigações, ou melhor, é atinente a movimentos que visam estudar a educação, especialmente a prática docente. Em relação a conhecimentos, diz respeito à busca, a partir de aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos, por respostas a questionamentos. Neste sentido, os professores podem adquirir conhecimentos ao desenvolverem pesquisas, os quais contribuíram à sua prática.

Nossos dados foram organizados e discutidos como mostra o quadro a seguir:

TIPOS DE CONTRIBUIÇÕES			
Categoria Formação Docente	Subcategoria 1 - Aprofundamento Teórico	Conhecimentos	<u>Conhecimentos:</u> - Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo, - Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação;
	Subcategoria 2 - Prática Docente	Habilidades Atitudes	<u>Habilidades:</u> - Saber preparar atividades de ensino e de avaliação, - Saber aplicar atividades de ensino e de avaliação, - Saber analisar atividades de avaliação;
Categoria 2 - Formação em Pesquisa		Conhecimentos Habilidades Atitudes	<u>Atitudes:</u> - Criticidade, curiosidade, e interesse, - Autonomia Docente, e - Saber pesquisar.

Quadro 27 – Ilustração de apresentação de como os dados foram organizados e discutidos

3.3.1 Categoria 1 - Formação Docente

A pesquisa do OBEDUC/Projeto sobre avaliação proporcionou aos professores a oportunidade de aprofundamento teórico, reflexão e ação sobre a própria prática docente. Estes aspectos colaboram para que os docentes busquem desenvolver melhor a matéria que lecionam.

3.3.1.1 Subcategoria 1 – Aprofundamento Teórico

O trabalho no projeto sobre avaliação/OBEDUC possibilitou oportunidade para os professores lerem e discutirem sobre assuntos que eles sentiam dificuldades para trabalhar. Por este ângulo, o Aprofundamento Teórico é algo que colabora para que os professores tenham fundamentos para sua tomada de decisão a respeito de alguns temas que possam surgir no contexto escolar.

Os indícios de saberes referentes ao Aprofundamento Teórico, explicitados pelos professores vinculam-se a: Conhecimentos - Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação e Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo.

Os professores consideraram que a partir do momento que precisaram estudar sobre novos temas, especificamente, sobre dificuldade de aprendizagem e sobre avaliação, isso contribuiu para que eles pudessem desenvolver, ampliar, aprofundar e atualizar seus conhecimentos. Além de possivelmente desenvolver conhecimentos que os auxiliasse na prática.

A aquisição e atualização de conhecimentos podem servir aos professores como embasamento para repensar e construir formas diferentes de ação em sala de aula. Isso reflete na capacidade do professor de levar à escola metodologias de ensino que contribuam para sua disposição ou predisposição para agir em determinados momentos, assim como para um melhor desempenho dos alunos.

3.3.1.1.1 Explicitação de indícios de Saberes relativos a Conhecimentos

Como exposto acima, o projeto sobre avaliação/OBEDUC oportunizou aos professores o Aprofundamento Teórico. Neste sentido, percebemos indícios do desenvolvimento de conhecimentos nas falas dos investigados, em que estes explicitaram:

- a) Os professores indicam desenvolvimento de conhecimentos a respeito de alunos com dificuldades de aprendizagem;
- b) Os professores indicam desenvolvimento de conhecimentos referentes a conteúdos das ciências de referência e teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Os professores indicam desenvolvimento de conhecimentos a respeito de alunos com dificuldades de aprendizagem

Os professores realizaram leituras sobre dificuldades de aprendizagem. O estudo sobre este tema mostrou-se necessário para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, uma vez que se buscava elaborar uma ferramenta de avaliação que englobasse alunos com diferentes perfis. Os professores

desenvolveram conhecimentos a partir da leitura de textos relacionados à: dislexia², discalculia³, déficit de atenção⁴, e outras, como mostram os dados a seguir:

A professora Bernadete, turno 35, apresenta indícios de saber relacionados a Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Entrevistadora - Você considera que precisa melhorar a sua prática docente?

Prof.^a Bernadete - Sempre a gente precisa ler mais, estudar mais, não parar de estudar, é, algumas, por exemplo, algumas dificuldades, a forma como você atinge esse público, a obter maior um melhor resultado por parte dos alunos, a gente sempre tenta melhorar e na minha concepção eu acredito que eu sempre posso fazer melhor, né. (Turno 35, Indícios do saber: Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação).

Bernadete explicita em sua fala ter desenvolvido um conhecimento relacionado a teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Para tanto, a professora se remete a necessidade de ler e estudar continuamente. Isto vem ao encontro do termo Formação Continuada, que definimos como a continuidade de estudos que dão sequência a caminhos percorridos anteriormente pelo docente (BORGES, 2010). Nesta perspectiva, a formação de professores pode ser entendida como um contínuo que ocorre durante toda a vida (MIZUKAMI, 2003).

A professora Bernadete, turno 41, e o professor Miguel, turno 8, apresentam indícios de saber relacionados a Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Entrevistadora - Quando você fala desse momento com a psicopedagoga teve alguma frase, algum diálogo que tenha chamado a sua atenção?

Prof.^a Bernadete – (...) algumas informações relacionadas, principalmente, com alunos com dislexia, foram informações que eu fixei (...). (Turno 41, Indícios do saber: Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação).

² Dislexia é a dificuldade em ler e compreender a escrita.

³ Discalculia é dificuldade no cálculo aritmético.

⁴ Hiperatividade é uma síndrome caracterizada por inquietude e desatenção.

Entrevistadora - Como era composto o grupo em que você trabalhava no OBEDUC?

Prof. Miguel –(...) no final surgiu até uma psicopedagoga que em uma palestra lá contribuiu muito para que a gente tivesse uma visão diferente sobre o que seria um aluno que não busca conhecer e um aluno que têm déficit de atenção, (...). (Turno 8, Indícios do saber: Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação).

Bernadete especifica que estudou e aprendeu sobre dislexia. Já o professor Miguel, aponta o estudo de déficit de atenção.

A professora Bernadete, turno 6, apresentou indícios de saber vinculados a Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Entrevistadora - Depois que você passou a participar desse projeto do Observatório você percebeu alguma diferença em sua prática de ensino, na sua forma de atuar em sala de aula?

Prof.^a Bernadete - (...) participar desse projeto me ajudou nesse aspecto, de, eu passei a conhecer mais os alunos com dificuldades de aprendizagem e aprendi um pouco, né, não muito a lidar com esses alunos. (Turno 6, Indícios do saber: Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação).

A professora Bernadete, turno 6, considera que a experiência na pesquisa do OBEDUC contribuiu para que ela obtivesse conhecimentos que lhe preparasse para começar a trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Ela apresenta indícios de saber vinculados a Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Os professores indicam desenvolvimento de conhecimentos referentes a conteúdos das ciências de referência e teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação

Os professores realizaram leituras sobre conteúdo da matéria e de metodologias de ensino. O estudo sobre estes temas mostrou-se relevante para a Formação Docente. Ver os dados a seguir:

Entrevistadora - Me fale sobre as atividades de pesquisa do OBEDUC.

Prof. Miguel - (...) até o momento eu não fiquei com algo redundante, ou, apenas analisando algo que eu já conhecia. Eu tive a possibilidade de conhecer novos, de ampliar meus horizontes em relação ao conhecimento químico e como esse conhecimento químico pode ser trabalhado, não apenas no ensino médio, mas também em outras instancias do ensino. Ou seja, do ensino fundamental menor. (Turno 3, Índícios do saber: Conhecer os conteúdos das ciências de referência e Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação).

O professor Miguel, turno 3, faz menção a continuidade de sua aprendizagem destacando estudo e leituras relacionadas a conteúdo da matéria e de metodologias de ensino. Neste ponto de vista, para os professores, a partir da pesquisa, desenvolveram conhecimentos sobre conteúdos, uma vez que eles puderam repensar a maneira de ensinar para o nível médio, especificamente em relação ao conteúdo da matéria que lecionam e sobre como esse conhecimento pode ser trabalhado. Miguel apresenta como indícios de saber: Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo e Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Nos dados de observação participante, reunião do dia 16 de Março de 2012, destacamos episódio referente à proposição de estudo de textos relacionados à elaboração de avaliação. No referido episódio, foi proposto que os professores fizessem leitura sobre Prova Brasil / INEP, especificamente como é montado o descritor e resposta ao item. Tal episódio mostra-se relacionado ao estudo e à busca por novos conhecimentos, que podem ser relevantes ao desenvolvimento da pesquisa e à prática dos professores.

A professora Cecilia, turno 18, apresentou indícios de saber vinculados a Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Entrevistadora - O que e como você pesquisou no OBEDUC?

Prof.^a Cecilia - Então, a gente começou a fazer leituras sobre as dificuldades, né? De aprendizagem, e os critérios, os descritores que as questões deviam ter nos objetivos (...). Aí teve um momento que a gente ficou de ler tudo que a gente encontrasse relacionado sobre critérios de elaboração de questão, sobre descritores, essa parte a gente leu, (...). (Turno 18, Índícios do saber: Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação).

A professora Cecilia fala a respeito de leituras sobre critérios de elaboração de questão e descritores. Todas as leituras foram desenvolvidas visando à elaboração de avaliação abrangente, a qual viabilizasse a compreensão das questões por todo perfil de aluno.

O tema avaliação levanta debates. A avaliação funciona como meio de analisar o desempenho das práticas metodológicas adotadas no ensino e dos recursos didáticos implantados, bem como forma de se verificar o desempenho dos alunos (AMARAL, 2006). Acreditamos que não se pode selecionar de modo vago sistemas, critérios, procedimentos e instrumentos de avaliação.

Assim, os professores devem ter cuidado para não cair em modismos, como por exemplo, utilizar determinado método de ensino ou avaliação simplesmente porque ouviu alguém falar que é bom. Os professores devem considerar que cada aluno aprende de forma diferenciada e que a conceitualização e compreensão dos alunos sobre os diferentes conteúdos se manifestam de diversas formas, daí a importância de se realizar avaliação abrangente que englobe todo e qualquer perfil de aluno.

3.3.1.2 Subcategoria 2 – Prática Docente

A pesquisa proporcionou aos professores oportunidades para reflexão sobre a própria atuação em ambiente escolar. Os docentes, à medida que desenvolviam as atividades de pesquisa relativas à elaboração de questões que englobasse alunos com dificuldades de aprendizagem, puderam pensar sobre como se dava sua avaliação e seu trabalho com este perfil de aluno. Além disso, puderam pensar em novos meios para desenvolver sua prática em ambiente escolar.

Os indícios de saberes expressos neste tópico pelos professores relacionam-se a: Saber preparar, aplicar e analisar atividades de avaliação, Autonomia Docente, Criticidade, interesse, e Saber pesquisar.

3.3.1.2.1 Explicitação de indícios de Saberes referentes a Habilidades

O projeto sobre avaliação/OBEDUC oportunizou aos professores pensar sobre como desenvolvem e como podem desenvolver sua prática, mais especificamente, sobre os processos de avaliação. Assim, os docentes à medida que realizaram atividades de pesquisa relativas ao referido projeto desenvolveram habilidades voltadas à elaboração, aplicação e análise de atividades, como destacamos a seguir:

- a) Os professores indicam desenvolvimento de aspectos relevantes para elaborar, aplicar e analisar atividades de ensino e de avaliação.

Os professores indicam desenvolvimento de aspectos relevantes para elaborar, aplicar e analisar atividades de ensino e de avaliação

Consideramos que os professores ao explicitarem preocupação com a sua forma de avaliar, buscaram com a participação na pesquisa aprender como desenvolver avaliação em sua prática docente. Neste sentido, eles explicitam indícios do desenvolvimento de habilidades vinculadas a saber fazer, ou mais especificamente, saber preparar, aplicar e analisar atividades de avaliação. Os dados a seguir ilustram estes aspectos.

A professora Bernadete, turno 12, apresenta indícios de saber preparar atividades de avaliação.

Entrevistadora - Você refletia sobre as questões que você tinha elaborado ou elaborava no projeto?

Prof.^a Bernadete – Às vezes minha linguagem era muito formal na hora de uma prova, eu avaliava muitas vezes de uma forma que não estava muito clara, eram questões diretas e isso eu parei pra refletir né, ter cuidado com minha linguagem na hora de fazer uma questão, (...) ser mais criteriosa no sentido de, é, na hora de elaborar as questões de química pra eles. (Turno 12, Indícios do saber: Saber preparar atividades de avaliação).

Ao refletir quanto a sua forma de avaliação, Bernadete cita que avaliava de modo não muito claro, por meio de questões diretas e após a pesquisa passou a ter cuidado com a linguagem utilizada em suas avaliações. Também passando a ser mais cuidadosa e seletiva na elaboração das questões, as quais eram da área de química.

Ao realizar reflexão sobre sua prática os professores indicam ter passado por formação. A reflexão sobre a prática se mostra fundamental para a melhoria do ensino, sendo o processo reflexivo um aspecto intrínseco à formação continuada de professores. Para Nóvoa (1995), a formação de professores é um processo de reflexão e crítica sobre a prática docente, não ficando restrita ao acúmulo de cursos e técnicas. É o que identificamos em reflexões dos sujeitos.

Ainda observamos que os professores fazem referência à forma de lidar com os alunos a partir de diferentes ângulos: preocupação e respeito à opinião do aluno, discutir com os alunos sobre avaliação, e prestar atenção às dificuldades destes.

Sobre a preocupação e respeito à opinião do aluno, os professores fazem menção a questões voltadas a expressão dos seus discentes quanto à forma de ensino do professor, em que e como esta resulta na aprendizagem e a percepção da relação professor-aluno e professor-professor.

Na entrevista a professora Cecilia, turno 5, mostra indícios de saber preparar, aplicar e analisar atividades de avaliação.

Entrevistadora - Essas atividades de pesquisa geram pontos positivos ou negativos para você? Você pode destacar pontos?

Prof.^a Cecilia - Ter o cuidado no caso da elaboração das questões, e se teve uma questão que todos erraram a gente tentar investigar o porquê, né? (...), então isso hoje eu faço, é, discutir com eles, que antes eu não discutia, (...). Então, todas as vezes que eu aplico uma prova, aí eu vou e, discuto a questão, mesmo que tenha sido uma questão elaborada por outra

instituição, que não tenha sido eu, (...). Na verdade, flexibilidade, né, o projeto me ajudou. (Turno 5, Índícios do saber: Saber preparar, aplicar e analisar atividades de avaliação).

Cecilia expressa ter passado a se interessar e respeitar a opinião do aluno em relação à avaliação.

Cecilia, ainda no turno 5, considera a discussão como uma forma de ouvir a opinião dos seus alunos. Ela afirma que antes da pesquisa não discutia e após a pesquisa deixa o aluno falar e o ouvi criticar e fazer sugestões à forma de avaliação. Por exemplo, a professora dá espaço para os alunos falarem sobre como foi a prova aplicada, que questões eles tiveram maior dificuldade, ou que questões houve maior índice de erro. Para tanto, a professora explicita indícios de ter desenvolvido saber preparar, aplicar e analisar atividades de avaliação.

A professora Helena, turno 13, apresenta indícios de saber analisar atividades de avaliação.

Entrevistadora - As atividades influenciaram você a prestar atenção na capacidade de aprendizagem de seus alunos? Por quê?

Prof.^a Helena - As ações de sala de aula são mais observadas que antes passariam mais batidos, né? Comportamento, como eles respondem as atividades, como eles têm o relacionamento professor-aluno professor-professor. (Turno 13, Índícios do saber: Saber analisar atividades de avaliação).

Helena fala sobre ações em sala de aula que após a pesquisa passaram a ser observadas, por exemplo, como os alunos respondem as atividades, e como veem o relacionamento professor-aluno e professor-professor. Neste turno observamos indícios de saber vinculados à análise de atividades de avaliação.

Aqui nos chama atenção como os alunos veem o relacionamento professor-aluno e professor-professor. Esse aspecto nos leva a pensar na reflexão-na-ação em que há a possibilidade do professor analisar posteriormente as situações e realizar novas formas de ação (CUNHA, 2013; SCHÖN, 2000). No caso dos nossos professores, especificamente a professora Helena, esta realiza análise do ensino a partir da observação da percepção dos alunos quanto ao relacionamento dos

diferentes atores em sala de aula, o que possibilita para Helena agir modificando sua prática de ensino.

O professor Miguel, turno 3, indica em fala indícios de saber preparar atividades.

Entrevistadora - Me fale sobre as atividades de pesquisa do OBEDUC.

Prof. Miguel - O programa OBEDUC eu considero ele como sendo de extrema importância, foi muito bom para minha formação, por uma série de razões. (...) pelo fato de como desenvolver atividades onde a gente pudesse estar relacionando algo que é trabalhado em sala de aula com processos ou documentos da legislação, como os DCNs, os PCNs, foi algo de muito interessante nesse projeto do OBEDUC, (...). (Turno 3, Indícios do saber: Saber preparar atividades de avaliação).

O professor Miguel faz menção à continuidade do estudo que serviu para o saber atividades gerais utilizadas em seu trabalho. O professor destacou estudo e leituras relacionadas a conteúdo de matéria e de documentos oficiais como DCNs e PCNs. Neste ponto de vista, para os professores, a partir da pesquisa eles desenvolveram habilidades relacionadas ao preparo de atividades de avaliação à medida que puderam repensar a maneira de ensinar para o ensino médio, especificamente em relação ao conteúdo da matéria que lecionam e sobre como esse conhecimento pode ser trabalhado.

Saber lidar com o desconhecido em sala de aula não depende do conhecimento do conteúdo da matéria a qual o professor leciona, mas mostra-se necessário conhecer terias sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Os professores ao se depararem com algo desconhecido podem considerar como barreira tal falta de conhecimento o que o leva a atuar de modo limitando não conseguindo proporcionar um ensino de mais qualidade.

Em episódio observado na reunião do dia 26 de Abril 2012 percebemos como foi o processo através do qual os professores trabalharam a habilidade para o preparo de atividades de avaliação. Nesta ocasião o que se destacou foi à conversa sobre aspectos para a elaboração da ferramenta de avaliação proposta pelo projeto de pesquisa financiado pelo OBEDUC, foi citado o estágio, etapa, nível e objetivos das atividades elaboradas para compor a ferramenta de avaliação.

3.3.1.2.2 Explicitação de indícios de Saberes relacionados a Atitudes

O projeto sobre avaliação/OBEDUC oportunizou aos professores realizar auto avaliação e mudanças na própria postura e atuação profissional. À medida que desenvolviam as atividades de pesquisa os docentes refletiram sobre sua prática pedagógica, especialmente quanto à linguagem adotada e suas limitações em sala de aula.

Muitas vezes os professores optaram por realizar mudanças em sua prática de ensino e postura profissional. Estes aspectos foram organizados em relação a quatro tipos de contribuições principais que destacamos a seguir:

- a) Os professores indicam desenvolvimento de postura de auto avaliação sobre a própria prática;
- b) Os professores indicam terem optado por levar para sua prática saberes desenvolvidos através da experiência vivenciada com a pesquisa;
- c) Os professores indicam mudanças de atitude sobre ações direcionadas aos alunos;
- d) Os professores indicam que podem melhorar seu trabalho se o fizerem de forma colaborativa.

Os professores indicam desenvolvimento de postura de auto avaliação sobre a própria prática

Os professores consideraram a Auto Avaliação como algo importante desenvolvido com a pesquisa. Essa percepção mostrou-se como um momento para reflexão e crítica da própria prática, em que os professores puderam pensar sobre sua atuação profissional e possibilidades de ação na escola, como indicam os dados a seguir:

A professora Helena, turno 12, apresenta indícios do desenvolvimento de saberes relacionados a criticidade.

Entrevistadora - Acredita que as suas atividades de pesquisa geram pontos para você? Para seus alunos? Quais são esses pontos? Comente sobre eles?

Prof.^a Helena - Conhecimento, questionamentos, a partir do momento que ela gerou um questionamento você começa a se auto avaliar e a pensar na sua prática pedagógica. (Turno 12, Indícios do saber: Criticidade e interesse).

Helena explicita que tal momento lhe proporcionou repensar a sua prática de ensino. Neste sentido, consideramos que em suas falas os professores explicitam o desenvolvimento de atitudes relacionadas a crítica e interesse, para tanto fazendo reflexão sobre a própria prática, em particular quanto a sua linguagem, como explicita a professora Bernadete no turno 22.

Entrevistadora - Você acha que a pesquisa do OBEDUC está relacionada com a docência? Que relação?

Prof.^a Bernadete - O OBEDUC (...), ele faz a gente avaliar até a nossa linguagem. (Turno 22, Indícios do saber: Criticidade).

Entrevistadora - Você refletia sobre as questões que você tinha elaborado ou elaborava no projeto?

A mudança de comportamento dos professores não apenas é influenciada pela Autonomia dos professores, mas também pela crítica que estes fazem a própria prática, em que fazem menção a como era sua prática antes e depois da participação na pesquisa.

A professora Bernadete, turno 12, mostra mudança de comportamento relacionada à sua forma de avaliação, manifestando atitude voltada à crítica a sua prática ao relatar que desenvolvia avaliação que não era clara.

Entrevistadora - Você refletia sobre as questões que você tinha elaborado ou elaborava no projeto?

Prof.^a Bernadete - Às vezes minha linguagem era muito formal na hora de uma prova, eu avaliava muitas vezes de uma forma que não estava muito

clara, eram questões diretas e isso eu parei pra refletir né, (...) eu passei a ser mais criteriosa (...). (Turno 12, Indícios do saber: Criticidade).

Bernadete considera que após a pesquisa passou a se preocupar mais com as questões que levava para seus alunos, passando a buscar elaborar questões mais adequadas ao que pretendia avaliar.

Esse processo de reflexão vem ao encontro do professor reflexivo, termo o qual definimos em nosso capítulo teórico como alguém que visa pensar sobre o processo pelo qual decorre o ensino/aprendizagem e que busca realizar mudanças que propiciem uma aprendizagem mais efetiva por parte dos discentes. Essa expressão, Professor Reflexivo, está relacionada ao movimento de compreensões do trabalho docente (SACRISTÁN, 2010; PIMENTA, 2010). A atuação do professor reflexivo serve para minimizar a distância entre pesquisa e docência (SCHON, 2000).

Os professores indicam terem optado por levar para sua prática saberes desenvolvidos através da experiência vivenciada com a pesquisa

Os professores investigados indicam estarem se apropriando da experiência vivenciada na pesquisa e levando de forma autônoma para sala saberes desenvolvidos, como mostram os dados a seguir.

A professora Cecilia, turno 3, explicita sua Autonomia Docente, ao passo que mostra optar por levar para sua realidade escolar uma forma de avaliação diferente da qual vinha trabalhando.

Entrevistadora- Você considera que essas atividades de pesquisa lhe preparam para a docência?

Prof.^a Cecilia - É a experiência que a gente leva para sala de aula. (...). (Turno 3, Indícios do saber: Autonomia Docente).

Neste turno, a professora ao explicitar indícios de autonomia nos leva a pensar no Professor/Pesquisador/Reflexivo. Os professores investigados demonstram estar se apropriando da prática de pesquisa e reflexão, produzindo conhecimento e aplicando o mesmo. Tal apropriação pode ser realizada na intenção de superar as

próprias imperfeições e produzir aspectos positivos para a aprendizagem, se mantendo aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008).

Neste item também abordamos o fato dos professores fazerem menção à aplicação do conhecimento aprendido com a pesquisa em sua prática de ensino indicando autonomia docente. Ver Bernadete (turno 14) e Cecilia (Turno 16) a seguir:

Entrevistadora - As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente?

Prof.^a Bernadete - Me ajudou muito, né, porque eu precisei estudar em busca de novos conhecimentos. Esses conhecimentos a gente termina levando para a sala de aula. (Turno 14, Indícios do saber: Autonomia Docente).

Entrevistadora - Me fale sobre seu trabalho docente.

Prof.^a Cecilia - Mas, hoje eu sou mais atenta a tudo, e entendo as dificuldades do aluno. (...). Quando vejo que não tem mais condição de tá explicando aqueles cálculos todo, eu pego a teoria, eu pego alguma maneira que chame a atenção do aluno, eu levo experimento. (...). (Turno 16, Indícios do saber: Autonomia Docente).

A professora Cecilia, turno 16, destaca que depois da pesquisa passou a usar a teoria, a levar para seus alunos elementos que chamem a atenção destes para as aulas. Em particular ela cita o uso de experimentos. A professora Bernadete, turno 14, cita que ela levou para sala de aula o conhecimento aprendido com a pesquisa, no entanto, ela não especifica quais conhecimentos seriam estes.

O ato de se optar por colocar em prática elementos aprendidos com processos investigativos nos leva a pensar no Modelo da Racionalidade Crítica. Este modelo propõe a relação teoria e prática, a qual deve ir além do fornecimento de subsídios uma à outra, mas passar pela análise e crítica, e não se fechar no espaço escolar visando mudanças na educação e sociedade. Diante disto, o processo de formação pelo qual passaram os nossos investigados durante a pesquisa, se mostrou promissor à medida que se aproximou da perspectiva de formação do professor pesquisador e do reflexivo.

Consideramos que os professores explicitam Autonomia docente, que serviu de fundamento para o desenvolvimento de aptidões e ações direcionadas aos alunos. A autonomia desenvolvida pelos investigados merece respeito, para Freire (1996) ao respeitar a autonomia docente não estamos realizando um favor aos profissionais da educação, mas sim colocando em prática elementos de ética. Tal autor ainda coloca que desrespeitar a liberdade de escolha dos docentes é uma forma de se castrar o direito destes profissionais serem curiosos, inquietos, questionadores e críticos.

Não é difícil vermos em ambiente escolar os professores agirem sem autonomia, mas sim conforme o que lhes é imposto pelo sistema educacional, deixando de implementar medidas que a seu ver seriam mais eficazes em sala de aula para a aprendizagem de seus alunos, um dos nossos investigados relatou isso em entrevista. Neste sentido, consideramos que deve haver mais diálogo entre o sistema e os professores, uma vez que estes últimos têm melhor percepção da realidade escolar e não se pode discriminar a autonomia docente. As palavras de Freire corroboram com nosso pensamento quando fala que não há justificativas para a discriminação a autonomia dos professores, sendo qualquer ato discriminatório imoral.

Os professores indicam mudanças de atitude sobre ações direcionadas aos alunos

Os professores investigados indicam estarem se apropriando da experiência vivenciada na pesquisa. Estes explicitam em falas utilizar em sala com seus alunos saberes desenvolvidos o que pode ser percebido na mudança em seu comportamento docente e postura profissional. Aspectos identificados nas falas dos professores que sugerem mudanças são: discurso em sala, olhar mais humano, preocupação e respeito à opinião dos alunos, e atenção às dificuldades dos alunos com a disciplina. Ver dados a seguir:

Os professores consideram que desenvolveram aspectos relacionados à observação, atenção e respeito ao aluno. Eles passaram a observar o comportamento dos seus alunos, dando maior atenção à forma como estes se comportam e veem o ensino, especificamente as matérias lecionadas pelos professores. Estes aspectos corroboram para que os alunos tenham maior abertura para participar das aulas expressando seus pontos de vista. Bem como, para que os

professores pensem e levem metodologias de ensino diferenciadas, visando uma melhor aprendizagem.

A professora Cecilia, turno 16, apresenta indícios de Criticidade e Autonomia Docente.

Entrevistadora - Me fale sobre seu trabalho docente.

Prof.^a Cecilia - Mas, hoje eu sou mais atenta a tudo, e entendo as dificuldades do aluno. Se ele diz que a física é difícil, eu tento mostrar que não é, se ele quiser ele consegue, mas aí eu não elevo mais o nível. (...) eu gosto de ouvir o que o aluno, e eu gosto quando ele crítica. (Turno 16, Indícios do saber: Criticidade e Autonomia Docente).

Cecilia destaca sua atenção no ambiente escolar citando que entende as dificuldades dos alunos. Em particular ela cita estar aberta a ouvir seus alunos fazerem críticas. Além da atenção à própria metodologia de ensino, a professora Cecilia também aponta ter se tornado mais atenta a voz do aluno, ao que este aluno pensa a respeito do ensino ministrado para ele.

Também a professora Helena, turno 1, destaca a atenção que ela passou a ter com seus alunos.

Entrevistadora - Considera que precisa melhorar sua prática docente? Por quê? O que precisa melhorar?

Prof.^a Helena - Então, a gente já começa a ter outro olhar para aquele aluno. Então, analisar muito o que você faz e o comportamento do seu aluno, é, têm que ser uma prática diária do professor. (Turno 1, Indícios do saber: Criticidade e Autonomia Docente).

Helena indica que passou a dar ao comportamento do aluno, como também a sua própria prática. Ela apresentou indícios de Criticidade e Autonomia Docente.

Essa mudança na prática do professor pode estar relacionada à percepção deste quanto à necessidade de se utilizar metodologias de ensino que resultem numa melhor aprendizagem. Segundo Oliveira (2007) existem metodologias de ensino mais adequadas à aprendizagem. Essa percepção está relacionada à necessidade de mudança da forma de ensino do professor, a qual independe do

conhecimento de conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo, se aproximando mais do Conhecimento de teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

O professor Miguel, turno 11, indica autonomia docente ao expressar a relevância de atuar de modo diferenciado no modo de ensinar seus alunos.

Entrevistadora - Você acha que a atividade de pesquisa te prepara ou contribui para sua prática docente?

Prof. Miguel – Conhecer o nosso conteúdo, o conteúdo das disciplinas que a gente leciona é importante, mas, poder relacionar o nosso conteúdo com o discurso de outros teóricos e profissionais renomados, isso faz com que a construção de conhecimento que a gente quer desenvolver se dê de forma motivadora para o aluno. (Turno 11, Índícios do saber: Autonomia Docente).

Tal relevância expressa por Miguel diz respeito a atuar de modo a relacionar conteúdo da matéria que leciona com o discurso de outros teóricos e profissionais renomados, isto intencionado levar seus alunos a construir conhecimento por meio de método de ensino motivador.

Relacionar conteúdo de matéria e teorias é possível de ocorrer a partir do momento que os professores internalizam e utilizam conhecimentos e habilidades, o que contribui para que os estes se tornem profissionais mais competentes e atuem de modo diferenciado. Acreditamos que só um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, se torna um profissional competente, que consegue problematizar a realidade escolar e adotar postura atitudinal para enfrentar as situações de seu cotidiano na escola e sala de aula (ANDRÉ, 2001).

Vale ressaltar ainda que a percepção da relevância de se relacionar conteúdos da matéria a qual leciona com a teoria de profissionais contribuiu para o professor Miguel repensar e tomar a iniciativa de modificar sua prática, não desenvolvendo um ensino puramente tradicional que visa a transmissão ou simples repetição de conhecimento de matéria, mas passando a desenvolver uma forma de ensino fundamentado em que o docente demonstra conhecer não apenas a disciplina, mas também a história por detrás do conteúdo que ministra.

Embora consideremos interessante o fato do professor relacionar conteúdos com teorias, vale apenas pensar em como têm sido esse processo? Acreditamos que

os docentes devem se manter abertos a novas ideias e estratégias de ensino que levem a uma melhor aprendizagem por parte de seus alunos, no entanto, o cuidado para não se cair em modismos deve ser apontado aos professores (BORTONI-RICARDO, 2008).

Neste sentido, existem metodologias de ensino que podem se mostrar mais eficientes à aprendizagem, sendo necessária mudança na forma do professor ensinar. Tal mudança pode ser realizada a partir do estudo contínuo e ação sobre a própria prática visando atender as constantes mudanças do contexto escolar e necessidades da sociedade. Oliveira (2007) aponta que as mudanças na forma de ensinar devem compreender que tudo têm mudado e o perfil dos alunos, e a sociedade sofre influência das novas tecnologias e comunicação, o que exige uma formação diferenciada.

A partir de outras falas dos professores, notamos que a mudança de comportamento estava relacionada também a postura do professor como profissional, ou melhor, mudanças relacionadas a outros aspectos além da forma de avaliar, por exemplo, o modo como o docente se expressa em sala de aula. Tal expressão não diz respeito apenas à como o professor ministra os conteúdos da matéria que leciona, mas também como trata os seus alunos, e como dialoga com estes a respeito de temas que podem estar relacionados ao conteúdo da matéria, assuntos que não necessariamente compõem a grade da disciplina.

O professor Miguel, turno 12, faz menção a Autonomia em sua prática enquanto docente.

Entrevistadora - Você acha que a atividade de pesquisa influencia na sua prática docente?

Prof. Miguel - E eu considero também que para meu discurso em sala de aula vá modificar (...), e até no meu comportamento, na minha postura enquanto profissional. Ela vai influenciar. (Turno 12, Índícios do saber: Autonomia Docente).

Miguel fala sobre como a pesquisa contribui para que ele pense e realize modificações em sua forma de agir enquanto profissional, ele não se remete a apenas sua forma de avaliar os alunos, mas a seu discurso, ou melhor, a sua forma de dialogar com seus alunos ou ministrar suas aulas.

Também percebemos elementos relacionados a processos formativos à medida que o professor realiza críticas a própria prática, indicando reflexão e até ação.

O conceito de reflexão vinculado ao ensino deu origem ao termo prática reflexiva. O professor pode construir sua prática de forma reflexiva, o que não significa que o profissional refletirá amplamente, pois há a necessidade de se buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina do cotidiano escolar (JALBUT, 2011).

Os elementos reflexão e ação são intrínsecos de processos formativos. Nóvoa (1995) considera a formação de professores como um processo de reflexão e crítica à prática docente, o que possibilita negação e superação de práticas. Para Pimenta (2010) formação continuada vai além da educação permanente, não ficando presa a processos de capacitação e treinamento dos docentes. Este movimento se coloca numa posição de constante desenvolvimento humano, em que há um movimento que apresenta um ponto de partida e nunca um ponto de chegada (VEIGA; VIANA, 2010).

Nesta perspectiva destacamos como exemplos de pontos vinculados à formação: construção de forma conjunta e consciente de conhecimento que possa ser colocado em prática na realidade escolar, realização de novas investigações, aprendizagem por meio da experiência passada e sem ficar amarrado a ela. Bem como: adoção de medidas para evitar e resolver problemas, preocupação e criação de espaços de aprendizagem, e reflexão conjunta com os diferentes profissionais que atuam no ambiente escolar visando melhorar a prática (AGUERRONDO, 2006).

Também acreditamos que os professores indicam mudanças voltadas a ampliação na forma de lidar com os alunos.

Em relação ao Olhar mais humano, a professora Cecilia, turno 4, explicita que passou a verificar a intenção do aluno na escola.

Entrevistadora - De cada pesquisa que você participou até o momento você conseguiu retirar elementos que podem ajudar você na sua prática?

Prof.^a Cecilia- Com essa pesquisa fez com que a gente também tivesse um, uma análise maior, né. A palavra certa não é análise. A gente tivesse o olhar humano para o aluno, o que realmente ele veio fazer, ele tá aqui pra se divertir, a gente pensava que o aluno estava ali porque ele queria

estudar, mas na verdade ele não queria. (Turno 4, Indícios do saber: Criticidade, e Autonomia Docente).

Cecilia fala que passou a observar se os alunos pretendiam estudar ou apenas usar a escola como passa tempo. Consideramos que a professora Cecilia explicitou indícios de saber atitudinal voltado a autonomia e critica, uma vez que ela se remete a sua prática realizando crítica, e evidenciando mudanças em suas ações que se basearam em suas escolhas e não em imposições.

Quanto à preocupação e respeito à opinião dos alunos, a professora Cecilia, turno 5, relata que passou a se preocupar com a opinião do aluno em sala de aula.

Entrevistadora - Essas atividades de pesquisa geram pontos positivos ou negativos para você? Você pode destacar pontos?

Prof.^a Cecilia - Os pontos positivos foi se preocupar com a opinião do aluno em sala de aula, (...), então isso hoje eu faço, é, discutir com eles, que antes eu não discutia, (...). Então, a respeitar a opinião do aluno, né, e tentar trazer o aluno também para área acadêmica, né? Além da diversão têm a parte do estudo. (Turno 5, Indícios do saber: Interesse, e Autonomia Docente).

Cecilia diz que passou a respeitar a opinião destes. Identificamos na fala dela indícios de saber atitudinal relacionado a crítica da própria prática e Autonomia Docente voltada à escolha por agir em sala de aula de modo diferente do qual agia. Tal escolha foi realizada a partir do seu conhecimento e reflexão sobre sua prática.

Ainda a professora Cecilia, no turno 7, se remete a atenção às dificuldades dos alunos com a disciplina.

Entrevistadora - As atividades de pesquisa do OBEDUC influenciaram você a prestar atenção na aprendizagem dos seus alunos?

Prof.^a Cecilia - Eu fiquei mais atenta, e também para ver o, a opinião deles né? Escutar os alunos, a relação do saber escutar a opinião. (...) na do OBEDUC o cuidado de também ver os alunos que tenham dificuldades na disciplina, se é alguma dificuldade ou algum distúrbio. (Turno 7, Indícios do saber: Criticidade, interesse e Autonomia Docente).

Cecilia relata ter se tornado mais atenta, em particular as dificuldades dos alunos em sua disciplina, especialmente para perceber aspectos que pudessem caracterizar se os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. Consideramos que Cecilia evidenciou crítica a sua prática e autonomia na hora de optar pela melhor forma de agir em sala de aula.

Diante de tal crítica consideramos que os professores demonstraram a própria necessidade de preparar-se para poder lidar com o desconhecido que, por exemplo, pode ser o tema dificuldades de aprendizagem. Na perspectiva de Freire o desconhecido a partir do movimento de estudo passa a ser conhecido, contribuindo ao preparo do professor para agir (FREIRE, 1996).

Os professores indicam que podem melhorar seu trabalho se o fizerem de forma colaborativa

Os professores consideraram que a pesquisa também serviu para que eles dialogassem com outros professores, o que despertou a percepção deles sobre a necessidade de realizar em conjunto com outros docentes troca de conhecimento e busca por soluções para problemas escolares, como mostram os dados a seguir:

Entrevistadora - Ao passo que você presta mais atenção no aluno o que você faz para ajudá-lo?

Prof.^a Helena - Mudar as estratégias, ou pedir ajuda aos próprios colegas para poder chegar até ele. Né? Às vezes o aluno não entende o que eu falo, mas entende o que o colega fala. (Turno 15, Índícios do saber: Autonomia Docente).

Neste sentido, a professora Helena, turno 15, expressa a importância do diálogo e interação com outros professores indicando a necessidade de buscar o auxílio de seus colegas visando atingir seus alunos. Aqui identificamos indícios do desenvolvimento de saber vinculado à Autonomia Docente.

Os nossos investigados demonstram sentir faltar de dialogar e interagir com seus colegas de trabalho. Existe uma visão que aponta que os professores podem se formar por meio do diálogo com seus colegas, ou a partir da interação professor-professor a qual possibilita a troca de experiência e busca por soluções de

problemas escolares reais vivenciados no cotidiano por estes. Neste sentido Charlot (2010) considera que professores têm se formado mais a partir da interação com outros professores dentro das escolas, e nem tanto por meio de aulas nas universidades ou institutos de formação.

3.3.2 Categoria 2 – Formação em Pesquisa

O projeto sobre avaliação proporcionou aos professores o interesse em participar de pesquisas, sendo expresso interesse em dar continuidade à pesquisa sobre avaliação da qual participaram, ou realizar outros estudos.

Os indícios de saberes vinculados a Formação em Pesquisa que se mostraram como contribuições foram: Conhecer os conteúdos das ciências de referência, Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação, Saber preparar, aplicar e analisar atividades de avaliação, Autonomia Docente, Criticidade, interesse, e Saber pesquisar.

3.3.2.1 Explicitação de indícios de Saberes relativos a Conhecimentos

A participação em pesquisa contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos pelos professores, isto reflete na formação em pesquisa. Neste sentido, os professores consideraram que:

- a) Os professores indicam que a participação em pesquisa contribui para a ampliação de conhecimentos.

Os professores indicam que a participação em pesquisa contribui para a ampliação de conhecimentos

Consideramos que pesquisar é construir conhecimento buscando, a partir de aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos, respostas a questionamentos

relacionados a fenômenos (MOREIRA, 2009). Nesta perspectiva os professores podem adquirir conhecimento ao passo que desenvolvem pesquisas, e este conhecimento contribuirá para sua prática docente podendo ser notado na forma de ensino dos docentes. Ver dados a seguir:

Entrevistadora - Você acha que a atividade de pesquisa te prepara ou contribui para sua prática docente?

Prof. Miguel – Então, a pesquisa ela é muito importante pra formação de qualquer pessoa de qualquer área, mas na nossa área acadêmica ela é fundamental, ela é fundamental pra que quando chegarmos em sala de aula quem vá nos ouvir tenha realmente, consiga observar em nosso discurso que não, ali têm alguém que têm conhecimento, que tá transmitindo ou querendo construir conhecimento fundamentado e não está passando um discurso vazio. (Turno 11, Índícios do saber: Saber Pesquisar).

Miguel, turno 11, expressa que a pesquisa se mostra muito importante para sua formação, pois, acredita que em sala de aula apresentará um conhecimento que fara diferença, um conhecimento fundamentado, adquirido a partir de teorias já existentes e também de conhecimentos produzido pelo próprio professor. Isto leva tal docente a conhecer conteúdo da matéria que leciona, assim como a relacionar o conteúdo com o conhecimento teórico produzido por profissionais. Aqui os indícios de saberes manifestados mostram-se relacionados ao conhecimento dos conteúdos das ciências de referência e conhecimento de teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

O processo de aquisição de conhecimento por meio de pesquisa caracteriza um processo de formação docente. Desde o início do século vinte, com base na racionalidade prática, surgiram alguns modelos de formação, um deles diz respeito a um modelo orientado pela pesquisa. Segundo Diniz-Pereira (2008) tal modelo objetiva contribuir para que o professor, por meio da análise e reflexão da própria prática, encontre solução para os problemas de sala de aula. Para Schön, a reflexão pode ocorrer simultaneamente ou retrospectivamente à ação. Reflexão que envolve o conhecer e refletir na prática, sendo pensada e ao mesmo tempo realizada a atividade.

3.3.2.2 Explicitação de indícios de Saberes referentes a Habilidades

A participação no projeto levou os professores a participar de diferentes etapas que constituem uma pesquisa. Tal participação possibilitou o desenvolvimento de habilidades relativas a investigações. Neste sentido, nas falas dos sujeitos percebemos indícios do desenvolvimento de habilidades relacionadas a:

- a) Os professores indicam que a pesquisa se mostra como ferramenta para desenvolver atividades de avaliação e de ensino;
- b) Os professores indicam que a pesquisa pode ser um meio para a produção de artigos.

Os professores indicam que a pesquisa se mostra como ferramenta para desenvolver atividades de avaliação e de ensino

Os professores consideraram que passaram a se desenvolver como pesquisadores à medida que desenvolveram atividades de pesquisa direcionadas a elaboração de questões para uma ferramenta de avaliação, como indicam os dados a seguir.

O professor Miguel, turno 10, indica o desenvolvimento de saber relacionado a elaborar atividades.

Entrevistadora - Como você vê sua formação para a pesquisa?

Prof. Miguel - A minha formação para a pesquisa vem acontecendo, (...), visando como de fato relacionar uma ideia do contexto social com os conteúdos acadêmicos, (...). (Turno 10, Indícios do saber: Elaborar atividades de ensino).

Miguel relata que com a pesquisa estava aprendendo a ser um pesquisador, isso devido relacionar contexto social com conteúdos acadêmicos.

O professor Gustavo, turno 24, expressa que a pesquisa serve como estímulo, contribuindo para que ele tenha condições para pensar e desenvolver processos de

avaliação. Estas condições refletem no desenvolvimento de saber analisar atividades de avaliação.

Entrevistadora - A pesquisa do OBEDUC despertou seu interesse ou a sua visão em sala de aula?

Prof. Gustavo - É, tudo que você pesquisa, tudo que você busca, tudo que você encontra um resultado, lhe desperta o interesse e lhe dá uma ferramenta para que você possa avaliar o outro, para que você possa auxiliar o outro também. (Turno 24, Indícios do saber: Saber analisar atividades de avaliação).

A pesquisa da qual participaram os professores investigados trabalhava com o desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação. Neste sentido, é condizente com o objetivo do projeto do OBEDUC que os nossos sujeitos ao terem contato com elementos relacionados a sistemas de avaliação apresentem indícios de desenvolvimento de habilidades voltados à elaboração de questões.

Em relação ao objetivo de projetos de pesquisa vale ressaltar que toda pesquisa apresenta objetivos, objeto de estudo, dentre outros elementos. Os objetivos ou interesses do pesquisador são considerados parte importante de qualquer pesquisa, pois estes acabam por indicar o rumo que a pesquisa tomará.

Especificamente em relação a algumas pesquisas acadêmicas voltadas a educação, embora contem com a participação dos professores, nem sempre a pesquisa lhes é apresentada com clareza, faltando serem esclarecidos os objetivos e finalidades. No entanto, pesquisas desenvolvidas na integra por professores poderão ser influenciadas pela visão própria destes, a qual dificilmente pode ser substituída (CONTRERAS, 2002). Nesta lógica, é possível que os nossos sujeitos, ao terem conhecimento amplo da pesquisa do OBEDUC a qual estavam desenvolvendo, tenham se apropriado das experiências vivenciadas com o projeto, apresentando em falas indícios do desenvolvimento de habilidades voltados à elaboração de questões.

Os professores indicam que a pesquisa pode ser um meio para a produção de artigos

Em relação à escrita de artigos, os professores relatam sobre a divulgação dos resultados da pesquisa a partir da produção de artigos sobre suas experiências em elaborar questões, como indicam os dados a seguir:

Entrevistadora - Os artigos que você citou foram elaborados a partir dos resultados do projeto do OBEDUC? Qual o teor dos artigos?

Prof.^a Bernadete - Inicialmente a gente escreveu artigos sobre nossa experiência em elaborar questões, né? (...). Então, e os artigos iniciais abordavam esses aspectos, né. A nossa experiência em elaborar questões. E já no final, né, outros artigos surgiram, onde nós podemos avaliar a aplicação das questões, qual foi o resultado obtido, então a gente passou a verificar, (...), então a gente criou critérios e avaliou as questões a partir desses critérios. (...). Então a gente passou a ter um resultado, e passou a avaliar as questões nesse sentido. (Turno 45, Índícios do saber: Saber preparar e analisar atividades de avaliação).

A professora Bernadete, turno 45, relata ter participado da produção de artigos, em que os primeiros abordavam a experiência em elaborar questões, e os seguintes tratavam de discussões quanto à aplicação das questões elaboradas. Os indícios de saberes manifestados aqui se vinculam a: saber preparar e analisar atividades de avaliação.

Na reunião do dia 28 de Junho de 2012, houve um episódio que deu continuidade às discussões sobre elaboração de artigo. Nesta ocasião destacou-se a forma como foi organizado o grupo de trabalho para a organização dos artigos. Na reunião do dia 1 de Dezembro de 2012, professores expressaram suas angústias na produção de artigos. Neste momento a professora Helena comentou sobre a produção dos artigos e sobre as dificuldades de interação para se construir os mesmos com um grande grupo.

Diante do exposto a elaboração de artigos para apresentação em eventos contribuiu para a formação dos professores à medida que estes tiveram a necessidade de desenvolver algumas tarefas para assim conseguir concluir esta etapa da pesquisa. As tarefas que se mostraram necessárias foram: interação e diálogo de grupo, leitura de textos para fundamentação do artigo, reflexão sobre a experiência em elaborar questões, e estudo de teorias que os possibilitasse realizar

análise confiável do processo de elaboração de ferramenta de avaliação e dos dados coletados com as questões aplicadas.

3.3.2.3 Explicitação de indícios de Saberes relacionados a Atitudes

A pesquisa contribuiu para despertar nos professores ação caracterizada pelo interesse em continuar pesquisando e se tornar pesquisador. Estes interesses podem ser percebidos nas falas dos professores a partir das contribuições:

- a) Os professores indicam que a pesquisa serviu de inspiração para que os professores tomassem iniciativa para a construção de outra proposta de projeto;
- b) Os professores indicam identificação com o papel de pesquisador.

Os professores indicam que a pesquisa serviu de inspiração para que os professores tomassem iniciativa para a construção de outra proposta de projeto

A partir da vivência na pesquisa sobre avaliação financiada pelo OBEDUC os professores criaram um projeto e o submeteram a aprovação de um órgão de fomento. Isto nos leva a questionar: A elaboração de projetos de pesquisa pode servir de característica para considerarmos professores como pesquisadores? Os dados a seguir contribuem para o esclarecimento desta questão.

Entrevistadora -Me fale sobre um projeto que você começou a organizar com os demais professores. Esse projeto tratava sobre o que?

Prof.^a Helena - O projeto foi feito para fazer um estudo nas escolas do estado, né? Um projeto interessante, passei dias e dias escrevendo. (...) A gente ia tentar identificar alguns problemas de aprendizagem nas escolas da rede estadual, a gente ia tentar fazer isso, junto com a equipe. Era bem interessante. Eu ia aproveitar os professores que já trabalhavam no OBEDUC, (...). (Turno 16, Indícios do saber: Autonomia Docente, e Saber pesquisar).

A professora Helena, turno 16, menciona a construção de um projeto que foi elaborado a partir do OBEDUC. Por meio deste ela mostrou interesse em realizar estudo com auxílio de seus colegas de pesquisa no OBEDUC. Percebemos que a professora demonstra indícios de ter desenvolvido atitude relacionada à Autonomia Docente e Saber Pesquisar.

O professor ao participar de pesquisa apresentará diferentes níveis de apropriação e internalização desse processo investigativo, que será influenciado pela experiência vivenciada e por suas representações (ANDRÉ, 2001). Alguns pesquisadores discutem a relação ensino e pesquisa, considerando que, ao participar de pesquisa, nem sempre o professor será pesquisador, este apenas realiza um trabalho colaborativo com pesquisadores, obtendo apenas vantagens, por exemplo, repensar metodologias de ensino.

Alguns elementos mostram a disparidade entre a pesquisa de professores e a pesquisa de pesquisadores acadêmicos, como por exemplo, a diferença na participação de professores e pesquisadores acadêmicos em pesquisas. Na visão de Zeichner (2011) enquanto pesquisadores acadêmicos participam na íntegra do desenvolvimento de determinada pesquisa, professores raramente são convidados a participar por completo das pesquisas, desde a produção do projeto, até a análise e discussão dos resultados.

Atualmente temos visto um movimento, em que professores têm sido convidados a participar por completo de pesquisa, trabalhando de modo colaborativo com pesquisadores acadêmicos.

Consideramos que os professores podem ser considerados pesquisadores ao participarem de modo comprometido de todas as etapas de uma pesquisa e construírem ou repensarem conhecimentos. Nesta perspectiva, André (2001) coloca que a importância da pesquisa na formação do professor não se limita a dar-lhe acesso ao conhecimento, mas na possibilidade de através da convivência com a pesquisa, bem como, da vivência, o professor possa apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica.

É inegável a influência da pesquisa para a formação e prática docente, entretanto, ainda hoje a pesquisa de professores parece sofrer preconceito por parte dos próprios professores e de pesquisadores que buscam construir conhecimentos válidos com perfil científico.

Os professores indicam identificação com o papel de pesquisador

Os professores consideraram que passaram a se desenvolver como pesquisadores à medida que colocaram em prática processos de pesquisa, ou seja, buscaram conhecimentos relacionados ao tema estudado, elaboraram questões, escreveram artigos e participaram de eventos, como indicam os dados a seguir.

O indício de saber explicitado pela professora Cecilia, turno 23, se mostra relacionado a saber pesquisar.

Entrevistadora - Você se sente pesquisadora no projeto? Têm algum episódio que você quer destacar?

Prof.^a Cecilia - Quando a gente começa a fazer as leituras e tá apresentando um trabalho e que a gente vê que o outro tá se interessando, porque ele acha inovador, acha diferente, a gente vê pela expressão. Então isso é o que faz com que a gente se sinta pesquisadora. (Turno 23, Indícios do saber: Saber pesquisar).

A professora Cecilia relata se sentir pesquisadora devido ter desenvolvido leituras e realizado apresentação sobre o trabalho que estava desenvolvendo na pesquisa do OBEDUC. Isto ocorreu pelo fato de ter realizado seminário a respeito da pesquisa que estava desenvolvendo e outras pessoas terem demonstrado interesse.

O professor Miguel, turno 10, apresenta indícios desenvolvimento de saber pesquisa e criticidade.

Entrevistadora - Como você vê sua formação para a pesquisa?

Prof. Miguel - A minha formação para a pesquisa vem acontecendo, assim, vêm acontecendo de forma significativa, como se eu estivesse aprendendo a ser um pesquisador do final de 2012 pra cá. (...) Porque depois de ter participado de uma série de eventos, analisando como se fazer uma pesquisa, (...). (Turno 10, Indícios do saber: Saber pesquisar, e Criticidade).

Miguel considera que ao participar do projeto passou a se formar como pesquisador. Para este professor a participação em eventos e analisar como era a pesquisa da qual participava contribui para tal formação.

Quanto à participação em eventos, ainda o professor Miguel, turno 6, relata que sua participação em eventos no estado de Sergipe e Rio grande do Sul se seu devido ao projeto.

Entrevistadora - Gostaria de destacar algum episódio vivenciado?

Prof. Miguel - (...) em virtude desse projeto, participamos de dois outros eventos que um ocorreu aqui no Colégio estadual Murilo Braga e o outro na Universidade Federal de Santa Maria. (...). (Turno 6, Indícios do saber: Saber pesquisar).

O desenvolvimento desta etapa, participação em evento, contribuiu para o desenvolvimento de saber pesquisar. Neste sentido, o professor Miguel, turno10, relata que com a pesquisa estava aprendendo a ser um pesquisador, isso devido ter participado de uma série de eventos, ter analisando como se faz uma pesquisa, e buscado relacionar contexto social com conteúdos acadêmicos. Aqui consideramos como indícios de saber desenvolvido o saber pesquisar e Criticidade.

Em relação à produção de artigos, a professora Cecilia, turno 24, relata ter produzido artigo.

Entrevistadora - Os resultados da pesquisa do OBEDUC foram divulgados?

Prof.^a Cecilia - Foram feitos artigos. Eu escrevi um artigo (...). (Turno 24, Indícios do saber: Saber Pesquisar).

O indício de saber manifestado aqui se vincula ao saber pesquisar, em que a escrita se mostra como uma etapa, ou elemento componente de uma pesquisa.

Na reunião do dia 26 de Abril de 2012, identificamos um episódio que se refere à produção de artigo para ser apresentado em um evento. Neste episódio foi proposta a elaboração de artigo para enviar a II Jornada, e um dos coordenadores explicou como seria a estrutura do artigo. A maioria dos participantes da pesquisa disse concordar. Uma das professoras questionou se cada dupla elaboraria um

artigo, e um dos coordenadores disse que poderia cada dupla fazer um artigo e todos participarem das publicações de todos.

A participação em eventos, produção de artigos, apresentação de seminários podem ser considerados como elementos componentes de uma pesquisa. Somente à medida que os docentes participam de todas as etapas de pesquisa é que estes podem se sentir mais estimulados a levar para sua prática as experiências vivências, os saberes desenvolvidos e os resultados alcançados. No entanto, como já mencionado é difícil que professores sejam convidados a contribuir em todas as etapas de uma pesquisa (ZEICHNER, 2011).

Atualmente percebemos esforços para incentivar professores a participar em projetos, e se engajar ao máximo nestes. Tal envolvimento pode levar os docentes a incorporar novos conhecimentos e a colocar em prática elementos e resultados da pesquisa que desenvolveu.

Acredita-se que se tornou um fator de estudo a forma de comunicação e disseminação do conhecimento produzido pelos pesquisadores e especialistas. O que para Contreras (2002) se refere a como romper as resistências dos professores e levá-los a aplicar as inovações. Com isso, começou-se a pensar na ruptura da resistência de professores quanto à apropriação e utilização de conhecimentos produzidos.

Com base em Contreras (2002) um dos elementos para tal ruptura diz respeito à aceitação por parte de pesquisadores de que os professores não são meros aplicadores de diretrizes, mas também capazes de produzir conhecimentos. Esta perspectiva nos leva a pensar em uma forma diferenciada de se conceber o profissional docente e de se perceber o papel destes, indicando que os professores deviam se tornar intelectuais, uma vez que o ensino exige reflexão e crítica ao próprio trabalho, e criação de novos elementos para o ensino.

Assim, o professor ao passar por processo de formação, através da participação em pesquisa, desenvolve-se intelectualmente, acaba assimilando saberes que auxiliarão em sua prática, e produz conhecimentos. Neste sentido, a formação em pesquisa contribui para que os docentes não sejam meros aplicadores, mas também produtores de conhecimentos.

Enfim, acreditamos que o docente expressará de diferentes formas as experiências vivenciadas em pesquisas. No presente estudo, a partir das falas dos professores, percebemos contribuições para a formação e prática destes que se

manifestam através do desenvolvimento de saberes: saber, saber fazer, e saber ser. Em outras palavras, desenvolvimento de saberes relacionados a Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

Ainda cabe falar que não temos dados para abordar prática docente, existe alusão sobre a prática nas falas dos nossos sujeitos, mas se realmente as experiências vivenciadas por nossos sujeitos no projeto sobre avaliação serão levadas para a realidade escolar é outro aspecto que demanda outro estudo ou a ampliação do presente.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Programas governamentais recentes como o OBEDUC destinam bolsas para profissionais da Educação Básica participarem de projetos de pesquisa, o que pode potencializar a formação de um novo tipo de docente. Isto demanda estudos sobre esses professores e o real impacto dos recursos financeiros utilizados para financiar pesquisas.

O engajamento por completo de professores em pesquisas pode ser visto como um avanço positivo. Neste trabalho percebermos que a participação no projeto sobre avaliação-OBEDUC parece refletir na formação para a docência e para a pesquisa através do desenvolvimento de saberes. Bem como, acreditamos que contribui para possíveis mudanças na prática dos professores participantes e para uma melhor aprendizagem dos discentes. Entretanto, cabe dizer que não temos dados que possam mostrar que a pesquisa contribui a prática docente, apenas identificamos na fala dos nossos sujeitos indícios de mudanças de atitudes.

Vale destacar que o referido projeto do qual participavam nossos sujeitos buscou desenvolver um sistema computadorizado para caracterização do desenvolvimento e desempenho de crianças matriculadas em um conjunto de escolas avaliadas pelo INEP nos estados de São Paulo, Sergipe, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Podendo tal processo de desenvolvimento contribuir para ações de formação e produção de materiais didáticos para o trabalho nas áreas de leitura, escrita e iniciação às ciências.

Cabe ainda citar que a pesquisa desenvolvida pelos professores objetivou contribuir para a formação docente e produção de materiais didáticos através do desenvolvimento de atividades relacionadas à: elaboração e debate sobre questões que comporiam a ferramenta de avaliação; discussão relativas a textos e teorias, diálogo sobre o próprio projeto; elaboração de artigos; e participação em eventos. O desenvolvimento de tais atividades pelos nossos investigados decorreu em um ambiente aparentemente aberto que permitia a participação de todos, sendo que, a princípio os professores se mostraram receosos, mas posteriormente passaram a serem mais participativos fazendo comentários, sugestões, questionamentos e críticas.

No presente estudo, nosso objetivo foi compreender se o fato de professores continuarem seus estudos por meio da participação em pesquisas financiadas pelo OBEDUC contribui para o seu processo de formação para a docência, bem como para pesquisa. Para tanto, buscamos especificamente não apenas descrever a participação de professores da educação básica no que se refere ao desenvolvimento de atividades de pesquisa no OBEDUC, mas, também identificar e caracterizar as contribuições da participação no OBEDUC, para a formação de professores, quanto ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

O nosso quadro teórico foi fundamental para alcançarmos nossos objetivos, no mesmo abordamos formação docente e saberes úteis ao cotidiano escolar do professor e a prática de ensino deste. A partir da base teórica, utilizamos como fundamento principal para verificar indícios de saberes evidenciados por nossos sujeitos a reflexão que fazem Carvalho e Gil-Pérez (1998) e Freire (1996).

Com base em nossa fundamentação teórica consideramos que conhecimento é a informação útil, a qual nos remete a teorias, conteúdos, matérias, termos, e conceitos aprendidos. Já habilidade é a aptidão do professor de levar para os alunos situações que contribuam para o seu crescimento intelectual e emocional. Em contextos específicos, uma habilidade, é uma capacidade para solucionar problema, por exemplo, através da busca e processamento de informações (POLIZELLE, 2004). E atitude é a disposição ou predisposição, decorrente da experiência, a qual influencia a resposta do indivíduo em determinados momentos (IMBERNÓN, 2010).

Em nosso estudo as contribuições foram identificadas nas entrevistas de cinco professores que atuam em quatro escolas públicas do estado de Sergipe. Decidimos caracterizar as contribuições a partir dos indícios de saberes construídos pelos professores. Diante disso, a questão base deste trabalho foi: Quais as contribuições que a participação no Projeto sobre avaliação/OBEDUC traz para o desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes dos professores?

Para a caracterização das contribuições, definimos duas categorias de análise principais: Categoria 1 – Formação Docente, Categoria 2 – Formação em pesquisa. Partindo destas categorias buscamos indícios nas falas dos professores sobre os Conhecimentos, Habilidades e atitudes relacionados a:

- a) Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo;

- b) Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação;
- c) Saber preparar atividades de ensino e de avaliação;
- d) Saber aplicar atividades de ensino e de avaliação;
- e) Saber analisar atividades de ensino e de avaliação;
- f) Saber pesquisar;
- g) Criticidade, curiosidade e interesse;
- h) Autonomia Docente.

Quanto às contribuições à Formação Docente percebemos nas falas dos professores que:

- a) Os professores indicam desenvolvimento de conhecimentos a respeito de alunos com dificuldades de aprendizagem;
- b) Os professores indicam desenvolvimento de conhecimentos referentes a conteúdos das ciências de referência e teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação;
- c) Os professores indicam desenvolvimento de aspectos relevantes para elaborar, aplicar e analisar atividades de ensino e de avaliação;
- d) Os professores indicam desenvolvimento de postura de auto avaliação sobre a própria prática;
- e) Os professores indicam terem optado por levar para sua prática saberes desenvolvidos através da experiência vivenciada com a pesquisa;
- f) Os professores indicam mudanças de atitude sobre ações direcionadas aos alunos;
- g) Os professores indicam que podem melhorar seu trabalho se o fizerem de forma colaborativa.

Em relação às contribuições relativas à Formação em Pesquisa percebemos que:

- a) Os professores indicam que a participação em pesquisa contribui para a ampliação de conhecimentos;
- b) Os professores indicam que a pesquisa se mostra como ferramenta para desenvolver atividades de avaliação e de ensino;

- c) Os professores indicam que a pesquisa pode ser um meio para a produção de artigos;
- d) Os professores indicam que a pesquisa serviu de inspiração para que os professores tomassem iniciativa para a construção de outra proposta de projeto;
- e) Os professores indicam identificação com o papel de pesquisador.

No que diz respeito aos indícios de desenvolvimento de conhecimentos foi explicitado pelos professores a necessidade de ler e estudar continuamente, o que é fundamental para a formação continuada. Para Borges (2010) e Mizukami (2003) a referida formação é um contínuo de estudos que ocorre durante toda a vida, sendo a formação de professores, como coloca Nóvoa (1995), um processo de reflexão e crítica à prática docente, não ficando restrita ao acúmulo de cursos e técnicas.

As leituras desenvolvidas serviram não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de habilidades pelos professores. No projeto tais leituras contribuíram para o desenvolvimento de uma ferramenta computadorizada de avaliação abrangente que viabilizasse a compreensão das questões por todo perfil de aluno. Neste sentido Amaral (2006) aponta a avaliação como meio de analisar o desempenho das práticas metodológicas adotadas no ensino e dos recursos didáticos implantados, bem como forma de se verificar o desempenho dos alunos (AMARAL, 2006).

Além de conhecimentos e habilidades acreditamos que a participação no projeto contribuiu para os professores desenvolverem aspectos atitudinais que servem de base as suas escolhas diante de situações cotidianas que surgem no ambiente escolar. Por exemplo, em relação aos aspectos atitudinais reflexão e auto avaliação, percebemos que os professores fazem menção à reflexão sobre a própria prática, em particular quanto a sua linguagem. Ao desenvolverem processos de revisão da própria atuação acreditamos que os professores podem estar se desenvolvendo como reflexivos, o que nos levou a pensar no movimento de compreensões do trabalho docente que para Sacristan (2010) e Pimenta (2010) pode ser relacionado ao professor reflexivo.

Segundo Shon (2000) a atuação do professor reflexivo serve para minimizar a distância entre pesquisa e docência. No presente estudo, os professores investigados indicam estarem se apropriando da prática de pesquisa e reflexão, produzindo conhecimento e aplicando o mesmo. Tal processo de apropriação pelos

professores pode intencionar superar as próprias imperfeições e produzir aspectos positivos para a aprendizagem, se mantendo aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008).

É pertinente dizer que os nossos investigados apresentaram os mencionados resultados, mas eles não fizeram pesquisa sobre a prática. Apesar disto, em nossa visão, a pesquisa desenvolvida pelos professores apresenta características próximas de uma pesquisa-ação, dado que este tipo de pesquisa caracteriza-se, dentre outros aspectos, por: trabalho que pode ser em grupo com objetivos e metas comuns, ampliação dos conhecimentos por meio dos conhecimentos já existentes e produção de novos, identificação e ajuda no detalhamento de problemas por meio do estudo e conscientização coletiva, e experimentação de soluções em situação real de modo cooperativo. Teóricos como Toledo e Jacobi (2013), Jordão (2005), Thiollent (2011), Barbier (2002), Terence e Filho (2006), Pimenta (2005) e Santos e Jacobi (2011) contribuíram para nossa reflexão sobre pesquisa-ação.

Diante do exposto e com base na literatura que abordamos no quadro teórico consideramos que desenvolver pesquisa-ação é importante para a formação do professor, uma vez que tal pesquisa, por apresentar aspectos crítico e cognitivo relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional, contribui para a formação do professor crítico e reflexivo.

Concluimos que a participação em pesquisa foi relevante para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes o que serviu para que os docentes se tornem profissionais mais competentes. Segundo ponto de vista de André (2001) só um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, se torna um profissional competente, que consegue problematizar a realidade escolar e adotar postura atitudinal para enfrentar as situações de seu cotidiano na escola e em sala de aula.

Também a participação na pesquisa se mostrou importante para os nossos investigados começarem a se tornar pesquisadores e mais reflexivos. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre o professor será pesquisador, este pode apenas realizar um trabalho colaborativo com pesquisadores, obtendo somente vantagens (por exemplo: repensar metodologias de ensino). André (2001) corrobora com este pensamento ao mencionar que os professores ao participarem de pesquisa apresentaram diferentes níveis de apropriação e internalização desse processo

investigativo, que será influenciado pela experiência vivenciada e por suas representações.

Ainda salientamos que programas com o perfil do OBEDUC precisam ser estimulados por meio da definição de políticas públicas, voltadas ao desenvolvimento de projetos que objetivam a formação de professores.

Enfim, projetos de pesquisa podem trazer benefícios tangíveis e intangíveis para aqueles diretamente envolvidos, bem como para a comunidade como um todo, não sendo tais benefícios igualmente para todos (TOLEDO; JACOBI, 2013). Em relação às contribuições que identificamos consideramos que estas se mostram relevantes para o desenvolvimento intelectual, e para a formação dos professores, não apenas para a formação para a docência, mas também para a pesquisa. Quanto a prática docente, apenas identificamos na fala dos professores indícios de mudanças de atitudes. Neste sentido, fica a questão: Qual o real impacto dos possíveis saberes desenvolvidos pelos professores para sua própria prática e para a aprendizagem dos alunos? Resposta a esta pergunta exige a ampliação do presente estudo ou a realização de uma nova investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. Escuelas Del futuro em sistemas educativos Del futuro. Qué es innovar n educación. In: AGUERRONDO, I; XINFRA, S. **La escuela Del futuro I. Cómo piensan lãs escuelas que innovan**. 4ª Ed. Buenos Aires: Papers, 2002. (2006)

ALBERTI, V. **Manual de historia oral**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2008.

ALBERTI, V. **Ouvir contar: Textos em historia oral**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2007.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, J. J. P. **Formação continuada de professores: Um contexto e situações de uso de tecnologias de comunicação e informação**. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J.; Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALTARUGIO, M. H. **A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências**. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637 – 651, set/dez. 2006.

AMARAL, I. A. **Metodologia do ensino de ciências como produção social**. Campinas: UNICAMP, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professors**. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-45.

ARNONI, M. E. B. Práticas educativas: Uma proposição metodológica de formação continuada da perspectiva da mediação dialética. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 179-204.

BARROS, L. A. P. **Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa**. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Plano, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Trad. RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 1. p. 17 - 36.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 35-60.

BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor Pesquisador. In: BORTONI-RICARDO, S. M (Org.). **O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 41-48

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, Lei que estabelece as Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.803**, de 08 de junho de 2006. Lei que institui o Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Lei altera a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=212&id=17212>. Acesso em: 15/2/2013.

BRICCIA, V. **Competências docentes em um projeto de inovação para a Educação Científica**. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital de nº 001/2006/INEP/CAPES**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_OE_1_2006.pdf. Acesso em: 5 de Julho de 2012.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital de nº 001/2008/CAPES/INEP/SECAD**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_ObservatorioEducacao.pdf. Acesso em: 5 de Julho de 2012.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital de nº 38/2010/CAPES/INEP**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital038_ObservatorioEducacao_%202010.pdf. Acesso em: 5 de Julho de 2012.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital de nº 049/2012/CAPES/INEP**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_049_ObservatorioEducacao_2012.pdf. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2013.

CARVALHO, A. M. P. O uso de vídeo na tomada de dados: Pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pró-Posições**, V. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: Tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHARLOT, B. Formação de professores: Pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 89-108.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, A. M. **Saberes experienciais e estágio investigativo na formação de professores de física**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a - pesquisador/a. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

DALBEN, A. I. L. F. **Singular ou plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: Game, FAE, UFMG, 2000.

DEWEY, J. Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: DEWEY, J. (Org.). **Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – Uma reexposição**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1959. Cap. 2, p. 26-42

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 33 – 71.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.11-42.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: Pesquisa, representações e poder**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos Críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K. M (Org.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2008. p. 11-42.

EUFRÁSIO, D. A. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: Reflexão sobre o papel da**

pesquisa na formação docente. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, C. M. S. **Formação de professores à luz da história e cultura Afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva.** 2009. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (Org). **Usos e abusos da História Oral.** 8ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERRAZ, A. A. **A prática reflexiva na atuação docente de professores de espanhol.** 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Núcleo de pós graduação em letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2010.

FILHO, A. C. A. **O uso de portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador.** 2011. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) -. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Trad. COSTA, J. E. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, J. C. S. Formação de professores: Políticas e tendências. In: PEIXOTO, A. J. Formação, profissionalização e prática docente. Campinas, SP: Editora alínea e Editora da PUC/Goiás, 2009. Cap. 2, p. 39-54.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. (et al.) **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. Ed. 7. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo, SP: Saraiva, 2006. Cap. 4. p. 115-146.

GÓMEZ, A. P. 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. p. 9-33.

GÖRGENS, J. B. **Avaliação da produção científica dos egressos, bolsistas e não bolsistas de iniciação científica, do curso de medicina da universidade federal de minas gerais, de 1994 a 1999, pelo currículo lattes**. 2007. 60 f. Tese (Doutorado em Saúde da Mulher) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GURIDI, V. M. **A inclusão de professores de ensino básico na pesquisa: Um desafio institucional**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L. W. Contribuições da história oral à pesquisa organizacional. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 185-209.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Padilha, J. S. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAULBUT, M. V. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. Veras, **Revista acadêmica de educação do ISE** Vera Cruz. V. 1, n. 1 (2011).

JORDÃO, R. S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: Contribuições para a formação de professores de biologia**. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Trad. GUARESCHI, P. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênero e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 52-80.

LIMA, C. C. S. **Não ser, eis a questão: A constituição da identidade do professor inclusivo**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, J. P. M. **Formação do Professor Reflexivo/Pesquisador em um curso de licenciatura em química do Nordeste brasileiro: Limites e Possibilidades**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Sergipe, 2011.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LÜDKE, M. et al. O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: _____. **O Professor e a Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 25 - 34.

MACHADO, O. V. M. Novas praxis educativas no ensino de ciências. In: CAPPELLETTI I. F.; LIMA, L. A. N. (Orgs.) **Formação de Educadores – pesquisas estudos qualitativos**. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 1999. p. 95 – 127.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo – SP: Atlas, 2011.

MARINHO, I. **A comunicação científica e o modelo de comunicação organizacional: Análise quantitativa de produtividade dos programas de pós-graduação em ciência da informação por meio do currículo lattes**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2007.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, M. A. V. O teórico e o prático na formação de professores. In: CAPPELLETTI, I. F.; LIMA, L. A. N. (Orgs.). **Formação de educadores – pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1999. p. 7 – 18.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. Cap. 3, p. 277 – 306.

MENEZES, R. S.; PAGAN, A. A. Conhecendo a realidade da profissão do docente de biologia por meio de estágio supervisionado: Um estudo de caso. In: Revista da SBenBio, v.3, 2010, Fortaleza. **Anais Eletrônicos...** Fortaleza – CE: UFC, 2010.

MENEZES, R. S; PAGAN, A. A. Contributos do ensino pela pesquisa à formação de docentes de biologia. In: IV Colóquio Internacional- Educação e contemporaneidade, 2010, São Cristóvão. **Anais Eletrônicos...** São Cristóvão: UFS, 2010. CD-ROM. ISSN 19823657.

MENEZES, R. S; PAGAN, A. A. Uma metodologia de Formação de professores inspirada na aprendizagem baseada na resolução de problemas (PBL). In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas-SP. **Anais Eletrônicos...** Campinas-SP: UNICAMP, 2011. ISBN 978-85-99681-02-2.

MENEZES, R. S.; SANTOS, C. O.; PAGAN, A. A. Ensino de Biologia no agreste Sergipano: Resultados de uma proposta de ensino pela pesquisa na formação de professores. **Revista da SBenBIO**, Natal, v. 3, p. 1-3076, 2010.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de historia oral**. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. **Historia oral: Como fazer, como pensar**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2003.

MOREIRA, M. A. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: comportamento, construtivismo, humanismo**. 2009. 70 f. Monografia (Licenciado em Física) – Curso de Física, Instituto de Física, Porto Alegre: 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações em Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e a sua formação**. Coleção Temas de Educação. v. 1, 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de inovação Educacional, 1992. p. 13-33.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 34, N. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, T. R. B. Interdisciplinaridade: Um Desafio Para A Atenção Integral À Saúde. **Rev.Saúde.Com** 2007; 3(1): 20-27.

OLIVEIRA, R. S. **Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras: saberes e diálogos**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, M. A. G. **Melhoria do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: Contribuições e limites de um projeto colaborativo**. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto de Biociências, Instituto de Física, Instituto de Química, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, C. B.; GONZAGA, A. M. professor pesquisador – educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012.

ORTALE, F. L. Caminhos para a formação do professor reflexivo. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007. Cap. 1, p. 41 – 66.

PERRENOUD, P. A Formação dos Professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. **As Competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-34.

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

PÉREZ GOMES, A. I. A. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: Diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I.

Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 353-379.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. Ed. São Paulo, Cortez: 2002.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 17 – 53.

POLIZELLE, M. A. L. **Desenvolvendo competências e habilidades na sala de aula de física.** 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2004.

RODRIGUES, A. J. **Metodologia Científica.** São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, A. J.; GONÇALVES, H. A.; MENEZES, M. B. C.; NASCIMENTO, M. F. **Metodologia Científica.** 2. Ed. Aracaju: UNIT, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 81 – 87.

SANGIOGO, F. A.; et al. A pesquisa educacional como atividade curricular na formação de licenciandos de química. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 523-540, 2011.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A. S. e MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de Professores.** Campinas: Editora Papirus, 2002. p. 89-102.

SANTOS, A. R. R.; SOBRINHO, J. A. C. M. A formação para a docência em ciências naturais nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: Olhares contemporâneos.** São Paulo: Autêntica, 2006. p. 109-124.

SANTOS, A. R. LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, M. (Org). **A. Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 17 - 30.

SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: Projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, mai./ago. 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. COSTA, Roberto. Cataldo. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, P. R. B. S. **A pratica reflexiva na formação inicial do professor de inglês**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SILVA, H. L. **Perfil, formação e atuação do docente em atividades permanente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração da região nordeste: um quadro-síntese a partir do *currículo lattes***. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Adminidtração) - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SOUZA, L. M. **Desenvolvimento profissional de professor (a) e reflexividade na educação infantil: Diário de aula e reflexão da ação pedagógica**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de pós graduação em educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo Del curriculum**. 3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**, n. 13, p. 05-24, 2000.

TERENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: ENEGEP, XXVI, 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza - CE: ABEPRO, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 18. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. IN: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 13-34.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e pratica na formação do licenciado em pedagogia: Um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB**. 2011. 2014 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Ver. Fac. Ed.**, Jan 1997, vol. 23, n. 1-2. ISSN 0102-2555.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor (a)-pesquisador(a)**. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. Cap. 2, p. 207 – 236.

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, 1995, p. 117 – 138.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

Perfil

- Qual seu nome e Idade?
- Quando escolheu ser professor?
- Porque escolheu essa profissão?
- Gosta de ser professor? Explique.
- Gosta do local onde trabalha? Fale mais?

Formação Docente

- Como você vê sua formação para a docência?
- Qual seu curso de graduação?
- Como foi seu curso?
- Já fez ou faz pós-graduação? Em que? Está gostando?
- Como foi sua formação inicial no ensino superior?
- Participou de outras atividades de formação? Quais? Por que participou?

Trabalho e Prática Docente

- Onde trabalha e que cargo exerce?
- Quanto tempo tem de serviço como professor?
- Fale sobre sua trajetória profissional. Pode me dá exemplo. Fale mais.
- Pode destacar e comentar sobre aspectos do seu trabalho docente em sala de aula?
- Considera que precisa melhorar sua prática docente? Por quê? O que precisa melhorar?

Participação em atividades científicas

- Que pesquisa já fez? Como fez? Quais os objetivos dela?
- Fale sobre o tipo de pesquisa que você desenvolve no OBEDUC?
- O que e como você pesquisou no OBEDUC?

- O que você acha do projeto de pesquisa do qual participa no programa OBEDUC? Gostaria de destacar algum episódio vivenciado?
- Os resultados da pesquisa foram divulgados? Como?
- Como você vê sua formação para a pesquisa?

Atividades de Pesquisa e docência

- Você acha que a atividade de pesquisa te prepara ou contribui para sua prática docente? Como?
- Acredita que as suas atividades de pesquisa geram pontos para você? Para seus alunos? Quais são esses pontos? Comente sobre eles?
- As atividades influenciaram você a prestar atenção na capacidade de aprendizagem de seus alunos? Por quê?
- Nas atividades de pesquisa vocês consideravam a realidade escolar? Em que?
- Como você usava seu conhecimento e experiência docente na pesquisa?
- As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente? Como? Em que aspecto?
- Existem aspectos de sua prática docente que você considera interessante de serem investigados? Quais? Por quê?
- O que você pensa quando se fala em formação do professor pesquisador e professor reflexivo?
- Você acha que a pesquisa do OBEDUC está relacionada com a docência? Que relação?

APÊNDICE B – E mail convite enviado aos professores

Caro (a) professor (a),

Sou aluna de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) e desenvolvo uma dissertação sobre a participação de professores da Educação Básica em projetos de pesquisa no Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

Gostaria muito de contar com a sua colaboração para esta pesquisa autorizando a consulta do seu currículo lattes para fins de análise. Ressalto que os dados serão colhidos e o seu anonimato será garantido mediante princípios éticos que regem esta pesquisa.

Se concordar em participar, peço, por favor, que mande um e-mail para railene.ufs@gmail.com manifestando brevemente que autoriza o uso dos dados do seu currículo. Também, por favor, coloque seu nome completo no e-mail para efetivarmos as buscas na plataforma Lattes.

Caso não tenha currículo, pedimos, por favor que apenas encaminhe um e-mail manifestando que não possui currículo lattes. E, se tiver dúvidas sobre a pesquisa, solicitamos, que entre em contato pelo referido e-mail para que possamos esclarecê-las.

Desde já agradeço sua colaboração!

Atenciosamente,

RAILENE DOS SANTOS MENEZES

APÊNDICE C - Questões aplicadas aos Currículos Lattes

Trabalha em órgão privado? 1=Sim 2= Não 3=Não informa	Trabalha em órgão Federal? 1=Sim 2= Não 3=Não informa	Trabalha em órgão Estadual? 1=Sim 2= Não 3=Não informa	Trabalha em órgão Municipal? 1=Sim 2= Não 3=Não informa
Trabalha em outro órgão? 1=Sim 2= Não 3=Não informa	Trabalha numa instituição de Ensino? 1=Sim 2= Não 3=Não informa	Trabalha numa Secretaria de Educação? 1=Sim 2= Não 3=Não informa	Trabalha em outro órgão? 1=Sim 2= Não 3=Não informa
Instituição de Ensino onde trabalha ou já trabalhou? 1= Nome da instituição 2= Não Informa Nome	Secretaria de Educação onde trabalha ou já trabalhou? 1= Nome da instituição 2= Não Informa Nome	Outros órgãos onde trabalha ou já trabalhou? 1=Escrever nome da instituição 2= Não Informa Nome	Participa/participou de Projetos de pesquisa? 1=Sim 2=Não 3=Não informa
De quantos projetos de pesquisa participa/participou? 1= 1 2= 2 3= mais de 2 4- Não informa	Data de Inicio de trabalho em Projetos? 1=Antes de 1990 2= 1991 a 1995 3=1996 a 2000 4=2001 a 2005 5=2006 a 2010 6=2011 a 2012 7= Não informa	Data de termino de trabalho em projetos? 1=Antes de 1990 2= 1991 a 1995 3=1996 a 2000 4=2001 a 2005 5=2006 a 2010 6=2011 a 2015 7= Depois de 2015 8= Não informa	Sua área de pesquisa é Ciências Exatas e da Terra? 1=Sim 2=Não 3=Não informa
Sua área de pesquisa é Ciências Biológicas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de pesquisa é Engenharias? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de pesquisa é Ciências da Saúde? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de pesquisa é Ciências Agrárias? 1=Sim 2=Não 3=Não informa

Sua área de pesquisa é Ciências Sociais Aplicadas?	Sua área de pesquisa é Ciências Humanas?	Sua área de pesquisa é Linguística, Letras e Artes?	Sua área de pesquisa é outra?
1=Sim	1=Sim	1=Sim	1=Sim
2=Não	2=Não	2=Não	2=Não
3=Não informa	3=Não informa	3=Não informa	3=Não informa
É colocado no lattes informes sobre o projeto do OBEDUC do qual participa?	Sua área de projeto do OBEDUC é Ciências Exatas e da Terra?	Sua área de projeto do OBEDUC é Ciências Biológicas?	Sua área de projeto do OBEDUC é Engenharias?
1=Sim	1=Sim	1=Sim	1=Sim
2=Não	2=Não	2=Não	2=Não
	3=Não informa	3=Não informa	3=Não informa
Sua área de projeto do OBEDUC é Ciências da Saúde?	Sua área de projeto do OBEDUC é Ciências Agrárias?	Sua área de projeto do OBEDUC é Ciências Sociais Aplicadas?	Sua área de projeto do OBEDUC é Ciências Humanas?
1=Sim	1=Sim	1=Sim	1=Sim
2=Não	2=Não	2=Não	2=Não
3=Não informa	3=Não informa	3=Não informa	3=Não informa
Sua área de projeto do OBEDUC é Linguística, Letras e Artes?	Sua área de projeto do OBEDUC é outra?	Durante a graduação participou de projetos de pesquisa?	Sua área de atuação profissional é Ciências Exatas e da Terra?
1=Sim	1=Sim	1=Sim	1=Sim
2=Não	2=Não	2=Não	2=Não
3=Não informa	3=Não informa	3=Não têm como identificar	3=Não informa
Sua área de atuação profissional é Ciências Biológicas?	Sua área de atuação profissional é Engenharias?	Sua área de atuação profissional é Ciências da Saúde?	Sua área de atuação profissional é Ciências Agrárias?
1=Sim	1=Sim	1=Sim	1=Sim
2=Não	2=Não	2=Não	2=Não
3=Não informa	3=Não informa	3=Não informa	3=Não informa
Sua área de atuação profissional é Ciências Sociais Aplicadas?	Sua área de atuação profissional é Ciências Humanas?	Sua área de atuação profissional é Linguística, Letras e Artes?	Sua área de atuação profissional é outra?
1=Sim	1=Sim	1=Sim	1=Sim
2=Não	2=Não	2=Não	2=Não

3=Não informa

3=Não informa

3=Não informa

3=Não informa

O Nível máximo de formação é graduação?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Têm especialização?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Têm mestrado?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Têm doutorado?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Têm Pós-Doc?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é Ciências Exatas e da Terra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é Ciências Biológicas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é Engenharias?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é Ciências da Saúde?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é Ciências Agrárias?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é Ciências Sociais Aplicadas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é Ciências Humanas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é Linguística, Letras e Artes?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Graduação é outra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é Ciências Exatas e da Terra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é Ciências Biológicas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é Engenharias?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é Ciências da Saúde?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é Ciências Agrárias?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é Ciências Sociais Aplicadas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é Ciências Humanas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é Linguística, Letras e Artes?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Especialização é outra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Mestrado é Ciências Exatas e da Terra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Mestrado é Ciências Biológicas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Mestrado é Engenharias? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Mestrado é Ciências da Saúde? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Mestrado é Ciências Agrárias? 1=Sim 2=Não 3=Não informa
Sua área de Mestrado é Ciências Sociais Aplicadas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Mestrado é Ciências Humanas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Mestrado é Lingüística, Letras e Artes? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Mestrado é outra? 1=Sim 2=Não 3=Não informa
Sua área de Doutorado é Ciências Exatas e da Terra? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Doutorado é Ciências Biológicas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Doutorado é Engenharias? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Doutorado é Ciências da Saúde? 1=Sim 2=Não 3=Não informa
Sua área de Doutorado é Ciências Agrárias? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Doutorado é Ciências Sociais Aplicadas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Doutorado é Ciências Humanas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Doutorado é Lingüística, Letras e Artes? 1=Sim 2=Não 3=Não informa
Sua área de Doutorado é outra? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Pós-Doc é Ciências Exatas e da Terra? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Pós-Doc é Ciências Biológicas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Pós-Doc é Engenharias? 1=Sim 2=Não 3=Não informa
Sua área de Pós-Doc é Ciências da Saúde? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Pós-Doc é Ciências Agrárias? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Pós-Doc é Ciências Sociais Aplicadas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa	Sua área de Pós-Doc é Ciências Humanas? 1=Sim 2=Não 3=Não informa
Sua área de Pós-Doc é Lingüística, Letras e Artes? 1=Sim	Sua área de Pós-Doc é outra? 1=Sim	Têm formação complementar? 1=Sim	Sua área de formação complementar é Ciências Exatas e da Terra? 1=Sim

2=Não
3=Não informa

2=Não
3=Não informa

2=Não

2=Não
3=Não informa

Sua área de formação complementar é Ciências Biológicas?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de formação complementar é Engenharias?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de formação complementar é Ciências da Saúde?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de formação complementar é Ciências Agrárias?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de formação complementar é Ciências Sociais Aplicadas?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de formação complementar é Ciências Humanas?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de formação complementar é Lingüística, Letras e Artes?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de formação complementar é outra?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Têm artigos?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Têm Apresentação de Trabalhos?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Têm Trabalhos Publicados?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Têm Desenvolvimento de Material Didático?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Têm relatório de Pesquisa?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Têm Participação em Eventos?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Têm Organização de eventos?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Outras Produções?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de eventos que participou é Ciências Exatas e da Terra?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de eventos que participou é Ciências Biológicas?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de eventos que participou é Engenharias?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de eventos que participou é Ciências da Saúde?

1=Sim
2=Não
3=Não informa

Sua área de eventos que participou é Ciências Agrárias?

1=Sim
2=Não

Sua área de eventos que participou é Ciências Sociais Aplicadas?

1=Sim
2=Não

Sua área de eventos que participou é Ciências Humanas?

1=Sim
2=Não

Sua área de eventos que participou é Lingüística, Letras e Artes?

1=Sim
2=Não

3=Não informa

3=Não informa

3=Não informa

3=Não informa

Sua área de eventos que participou é outra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é Ciências Exatas e da Terra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é Ciências Biológicas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é Engenharias?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é Ciências da Saúde?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é Ciências Agrárias?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é Ciências Sociais Aplicadas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é Ciências Humanas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é Lingüística, Letras e Artes?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de produção Técnica é outra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é Ciências Exatas e da Terra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é Ciências Biológicas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é Engenharias?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é Ciências da Saúde?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é Ciências Agrárias?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é Ciências Sociais Aplicadas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é Ciências Humanas?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é Lingüística, Letras e Artes?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Sua área de Produção Bibliográfica é outra?

1=Sim

2=Não

3=Não informa

Ano de conclusão de graduação?

1= Antes de 1980

2= 1981 a 1985

3= 1986 a 1990

Em que ano iniciou na docência?

1= Antes de 1980

2= 1981 a 1985

3= 1986 a 1990

Vínculo com a docência

1= 1 a 3 anos

2= 4 a 10 anos

3= Mais de 10 anos

4= 1991 a 1995
5= 1996 a 2000
6= 2001 a 2005
7= 2006 a 2010
8= 2011
9= 2012
10= Não informa

4= 1991 a 1995
5= 1996 a 2000
6= 2001 a 2005
7= 2006 a 2010
8= 2011
9= 2012
10= Não informa

4= Não Identificado

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado ATIVIDADES DE PESQUISA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: Estudo de caso com professores da educação básica participantes do OBEDUC/CAPES que tem como pesquisador responsável Railene dos Santos Menezes, mestranda pelo programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que pode ser contatada pelo e-mail railene.ufs@gmail.com ou telefones (79) 98020067 e (11) 995401546. O citado projeto tem por objetivo investigar a relação entre atividades de pesquisa e a formação continuada docente, isso a partir da realização de estudo de caso com professores da educação básica participantes do programa OBEDUC/CAPES. E minha participação consistirá em atuar como sujeito da pesquisa na condição de: entrevistado, professor observado durante atividade de pesquisa, e possuidor de Currículo Lattes analisado. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

APÊNDICE E – Quadros com as contribuições evidenciadas nas entrevistas

Categoria 1 - Contribuições para a Formação Docente

Subcategoria 1 – Aprofundamento Teórico

Sujeito	Turno	Pergunta	Recorte	Saberes
Bernadete	35	Você considera que precisa melhorar a sua prática docente?	<u>Sempre a gente precisa ler mais, estudar mais, não parar de estudar, é, algumas, por exemplo algumas dificuldades, a forma como você atinge esse público, a obter maior um melhor resultado por parte dos alunos, a gente sempre tenta melhorar e na minha concepção eu acredito que eu sempre posso fazer melhor, né.</u>	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C)
Bernadete	40	Durante as reuniões dos grupos teve alguma cena, algum momento, algum dialogo que chamou sua atenção, e que foi marcante para você?	Pra mim <u>o que pode colaborar, assim, com a minha formação</u> foi o momento com a psicopedagoga, <u>muita coisa que eu não conhecia.</u>	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C)
Bernadete	41	Quando você fala desse momento com a psicopedagoga teve alguma frase, algum dialogo que tenha chamado a sua atenção?	(...) <u>algumas informações relacionadas, principalmente, com alunos com dislexia, foram informações que eu fixe</u> (...).	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação – (C)

Cecilia	17	Fale sobre o projeto do OBEDUC.	Então, o projeto fez com que (...). <u>Além de ter outros conhecimento, né, um conhecimento específico, (...).</u>	Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo – (C) e Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação – (C)
<u>Cecilia</u>	18	O que e como você pesquisou no OBEDUC?	Então, a gente começou a <u>fazer leituras sobre as dificuldades, né?</u> De aprendizagem, e os critérios, os descritores que as questões deviam ter, os objetivos (...). <u>Ai teve um momento que a gente ficou de ler tudo que a gente encontrasse relacionado sobre critérios de elaboração de questão, sobre descritores, essa parte a gente leu, (...).</u>	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação – (C)
Miguel	3	Me fale sobre as atividades de pesquisa do OBEDUC.	O programa OBEDUC eu considero ele como sendo de extrema importância, foi muito bom para minha formação, por uma serie de razões. Primeiro porque <u>eu não tinha nenhuma experiência com o fundamental menor (...).</u> Eu também em virtude de um trabalho feito em conjunto professor de biologia eu passei a ter uma nova visão sobre o curso de biologia, <u>a maneira como os biólogos interpretam determinados atos ou acontecimentos da natureza.</u> E também pelo fato de como <u>desenvolver atividades onde a gente pudesse estar relacionando algo que é trabalhado em sala de aula com processos ou documentos da legislação, como</u>	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C), Saber preparar atividades de avaliação (H), Criticidade, curiosidade, e interesse (A), Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo (C)

			os DcNs, os PCNs, foi algo de muito interessante nesse projeto do OBEDUC, porque ele fez tanto, me, <u>fazendo com que eu repensasse a maneira de ensinar não só para o ensino médio</u> , mas como trabalhar conteúdos no ensino fundamental menor. (...)ate o momento eu não fiquei com algo redundante ou apenas analisando algo que eu já conhecia, eu tive a possibilidade de conhecer novos, de <u>ampliar meus horizontes em relação ao conhecimento químico e como esse conhecimento químico pode ser trabalhado</u> não apenas no ensino médio, mas também em outras instancias do ensino. Ou seja, do ensino fundamental menor.	
Miguel	8	Como era composto o grupo em que você trabalhava no OBEDUC?	(...) no final surgiu até uma psicopedagoga que em uma palestra lá contribuiu muito para que a gente tivesse uma <u>visão diferente sobre o que seria um aluno que não busca conhecer e um aluno que têm déficit de atenção</u> , (...).	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C)
Bernadete	22	Você acha que a pesquisa do OBEDUC está relacionada com a docência? Que relação?	O OBEDUC (...), ele faz a gente <u>avaliar até a nossa linguagem</u> .	Criticidade, curiosidade, e interesse – (A)
<u>Helena</u>	12	Acredita que as suas atividades de pesquisa geram pontos para você? Para seus alunos? Quais são esses	Conhecimento, questionamentos, a partir do momento que ela gerou um questionamento <u>você começa a se auto avaliar e a pensar na sua prática pedagógica</u> .	Criticidade, curiosidade, e interesse (A)

		pontos? Comente sobre eles?		
Helena	21	As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente? Como? Em que aspecto?	<u>A repensar o que eu fazia.</u> Um outro olhar né? Pensando no lado psicológico houve uma constituição familiar também né? A questão de base, a gente começa a ver outras coisas também.	Criticidade, curiosidade, e interesse (A)
<u>Bernadete</u>	6	Depois que você passou a participar desse projeto do Observatório você percebeu alguma diferença em sua prática de ensino, na sua forma de atuar em sala de aula?	(...) participar desse projeto me ajudou nesse aspecto, de, <u>eu passei a conhecer mais os alunos com dificuldades de aprendizagem e aprendi um pouco, né, não muito a lhe dar com esses alunos.</u>	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação – (C) e Saber preparar atividades de avaliação (H)
Bernadete	8	Você acha que a partir destas atividades seja do projeto do OBEDUC ou de outros projetos lhe ajuda a prestar mais atenção na aprendizagem dos seus alunos?	Então, serviu para minha formação nesse aspecto sim, eu acho que eu <u>passei a conhecer uma área que eu não conhecia, né, a psicopedagogia, (...)</u>	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação – (C)
Miguel	11	Você acha que a atividade de pesquisa te prepara ou	(...) <u>poder relacionar o nosso conteúdo, com o discurso de outros teóricos e profissionais renomados</u> isso faz com que a	Autonomia Docente (A) e Conhecer teorias sobre

		contribui para sua prática docente?	construção de conhecimento que a gente quer desenvolver se dê de forma motivadora para o aluno.	ensino, aprendizagem e avaliação (C)
Miguel	12	Você acha que a atividade de pesquisa influencia na sua prática docente?	(...) <u>quanto mais eu faço leituras, quanto mais eu busco informações</u> , melhor vai ser a minha forma, realmente, de se expressar, melhor vai ser a minha escrita, (...).	Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C), e Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo (C)
Bernadete	14	As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente?	Me ajudou muito, né, porque <u>eu precisei estudar em busca de novos conhecimentos</u> .	Conhecer os conteúdos das ciências de referência (C), Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C)

Subcategoria 2 – Prática Docente

Sujeito	Turno	Pergunta	Recorte	Saberes
Bernadete	14	As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente?	Me ajudou muito, né, porque eu precisei estudar em busca de novos conhecimentos. <u>Esses conhecimentos a gente termina levando para a sala de aula.</u>	Conhecer os conteúdos das ciências de referência (C), Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C), e Autonomia Docente - (A)

<u>Bernadete</u>	41	Quando você fala desse momento com a psicopedagoga teve alguma frase, algum dialogo que tenha chamado a sua atenção?	(...) eu me lembro que, é, algumas informações relacionadas principalmente com alunos com dislexia foram informações que eu fixei porque eu já tive alunos com dislexia, né, e eu me sentia muito limitada trabalhar com esses alunos. Então, enquanto professora ela pode me ajudar muito e ai eu pude conhecer também outras dificuldades que eu nem conhecia, não sabia nem que existiam.	Criticidade, curiosidade, e interesse (A)
<u>Miguel</u>	12	Você acha que a atividade de pesquisa influencia na sua prática docente?	E eu considero também que <u>para meu discurso em sala de aula vá modificar (...), e até no meu comportamento, na minha postura enquanto profissional. Ela vai influenciar.</u>	Criticidade, curiosidade, e interesse (A), Autonomia Docente (A)
<u>Cecilia</u>	3	Você considera que essas atividades de pesquisa lhe prepara para a docência?	<u>É a experiência que a gente leva para sala de aula.</u> Principalmente essa de agora, né? Onde <u>a gente aprendeu a elaborar questões</u> que é algo que o professor faz, é, diariamente.	Autonomia Docente – (A) e Saber preparar atividades de avaliação (H)
<u>Helena</u>	3	Fale sobre o tipo de pesquisa que você desenvolve no OBEDUC?	Essa ação de <u>gerar questões</u> também, <u>fazia a gente refletir um pouco também, sobre a nossa prática em sala de aula</u> pelo menos eu fazia assim.	Saber preparar atividades de avaliação (H) e Criticidade, curiosidade, e interesse (A)
Helena	6	O que você acha do projeto de pesquisa do qual participa no programa OBEDUC?	Porque quando a gente começa a ver os problemas e <u>refletir também em cima da prática pedagógica,</u> né? Coisas que o olhar que a gente não tinha, passa a ter agora.	Criticidade, curiosidade, e interesse (A)
<u>Helena</u>	15	Ao passo que você presta mais atenção no aluno o	<u>Mudar as estratégias, ou pedir ajuda aos próprios colegas para poder chegar até ele.</u> né?	Autonomia Docente (A)

		que você faz para ajudá-lo?	As vezes o aluno não entende o que eu falo, mas entende o que o colega fala.	
Miguel	23	Têm alguma coisa que você quer falar?	(...) acho muito interessante até <u>pelo fato de me fazer rever coisas que até eu mesmo já tinha esquecido da minha própria prática</u> , e a partir do momento que a gente busca na mente relembrar tudo isso, a gente vai achando informações que precisam ser levadas em conta.	Criticidade, curiosidade, e interesse (A)
Gustavo	31	As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente? Como? Em que aspecto?	<u>À medida que você elaborava as atividades</u> lá você já <u>poderia utilizar destas atividades para aplicar no seu dia a dia</u> . Né? Mesmo que não fossem as mesmas atividades, mas atividades, né, baseadas no que você produziu no grupo OBEDUC.	Saber preparar atividades de avaliação (H), e Autonomia Docente (A)
<u>Bernadete</u>	12	Você refletia sobre as questões que você tinha elaborado ou elaborava no projeto?	Às vezes minha linguagem era muito formal na hora de uma prova, <u>eu avaliava muitas vezes de uma forma que não estava muito clara</u> , eram questões diretas e isso <u>eu parei pra refletir né, ter cuidado com minha linguagem na hora de fazer uma questão</u> , na hora de, tentar colocar uma linguagem mais clara pensando na realidade do aluno, é, tendo a preocupação de colocar as palavras exatas, né, dá o ponto que eu queria avaliar o aluno naquele momento, então <u>eu passei a ser mais criteriosa no sentido de, é, na hora de elaborar as questões de química pra eles</u> .	Saber preparar atividades de avaliação (H), Criticidade, curiosidade, e interesse - (A)
Bernadete	22	Você acha que a pesquisa do	<u>O OBEDUC (...), ele faz a gente avaliar até a nossa</u>	Criticidade, curiosidade, e

		OBEDUC está relacionada com a docência? Que relação?	<u>linguagem</u> , ele verifica, ele torna profissionais sensíveis, foi uma pesquisa muito boa. Mexeu com essa parte da sensibilidade mais assim, eu senti isso, né, <u>eu me tornei uma professora mais sensível às dificuldades dos meus alunos</u> , então <u>eu acho que vai além da prática</u> .	interesse - (A)
Bernadete	16	As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente?	(...) a gente só têm uma nota, mas eu acho que seria interessante saber, aprofundar um pouco mais nesse aspecto. (...). <u>Muito bom à gente poder avaliar dessa forma, forma diferenciada.</u>	Saber preparar atividades de avaliação (H), Saber aplicar atividades de avaliação – (H) e Saber analisar atividades de avaliação (H)
<u>Cecilia</u>	4	De cada pesquisa que você participou até o momento você conseguiu retirar elementos que podem ajudar você na sua prática?	<u>Com essa pesquisa fez com que a gente também tivesse um, uma análise maior</u> , né. A palavra certa não é análise. <u>A gente tivesse o olhar humano</u> para o aluno, o que realmente ele veio fazer, ele tá aqui pra se divertir, a gente pensava que o aluno estava ali porque ele queria estudar, mas na verdade ele não queria.	Saber pesquisar (A), Criticidade, curiosidade, e interesse – (A) e Autonomia Docente – (A)
<u>Cecilia</u>	5	Essas atividades de pesquisa geram pontos positivos ou negativos para você? Você pode destacar pontos?	Os pontos positivos foi <u>se preocupar com a opinião do aluno em sala de aula, respeitar se o aluno</u> (...), então isso hoje eu faço, é, <u>discutir com eles</u> , que antes eu não discutia, (...). Então, <u>a respeitar a opinião do aluno</u> , né, e tentar trazer o aluno também para área acadêmica, né? Além da diversão têm a parte do estudo. <u>Ter o cuidado no caso da elaboração das questões, e se</u>	Criticidade, curiosidade, e interesse – (A), Autonomia Docente – (A), Saber preparar, aplicar e analisar atividades de avaliação (H)

			<p><u>teve uma questão que todos eraram a gente tentar investigar o porquê, né? (...), então isso hoje eu faço, é, discutir com eles, que antes eu não discutia, (...). Então, todas as vezes que eu aplico uma prova, ai eu vou e, discuto a questão, mesmo que tenha sido uma questão elaborada por outra instituição, que não tenha sido eu, (...). Na verdade flexibilidade, né, o projeto me ajudou.</u></p>	
Cecilia	7	As atividades de pesquisa do OBEDUC influenciaram você a prestar atenção na aprendizagem dos seus alunos?	<p><u>Eu fiquei mais atenta, e também para ver o, a opinião deles né? Escutar os alunos, a relação do saber escutar a opinião. (...) na do OBEDUC o cuidado de também ver os alunos que tenham dificuldades na disciplina, se é alguma dificuldade ou algum distúrbio.</u></p>	Criticidade, curiosidade, e interesse – (A) e Autonomia Docente – (A)
Cecilia	16	Me fale sobre seu trabalho docente.	<p>Mas hoje <u>eu sou mais atenta a tudo, e entendo as dificuldades do aluno. Se ele diz que a física é difícil, eu tento mostrar que não é, se ele quiser ele consegue, mas ai eu não elevo mais o nível. Quando vejo que não tem mais condição deu tá explicando aqueles cálculos todo, eu pego a teoria, eu pego alguma maneira que chame a atenção do aluno, eu levo experimento, (...) eu gosto de ouvir o que o aluno, e eu gosto quando ele critica.</u></p>	Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo (C), e Criticidade, curiosidade, e interesse (A), Autonomia Docente (A)
Cecilia	16	Me fale sobre seu trabalho docente.	<p>O que eu procuro fazer hoje é <u>me aproximar mais do aluno, é ver no olho dele, sabe? É ver as angustias deles.</u></p>	Autonomia Docente – (A)

Helena	1	Considera que precisa melhorar sua prática docente? Por quê? O que precisa melhorar?	Então, a gente já começa a ter outro olhar para aquele aluno. Então, <u>analisar muito o que você faz e o comportamento do seu aluno</u> , é, têm que ser uma prática diária do professor. O que ele tá fazendo em sala de aula, né. E o como isso reflete em seu aluno. Então, <u>eu tenho muito essa preocupação</u> . Hoje, sou mais assim, depois do que a psicopedagoga falou, e as coisas que a gente discutiu.	Criticidade, curiosidade, e interesse - (A), Autonomia Docente (A) e Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C)
Helena	11	Você acha que a atividade de pesquisa te prepara ou contribui para sua prática docente? Como?	Com certeza, muito. Me ajuda a ver coisas que eu não via. Como por exemplo, <u>a maneira como eu avaliava, a maneira como a gente procura construir um material, né?</u> Varias coisa, o comportamento do meu aluno.	Saber preparar atividades de avaliação - (H), Saber aplicar atividades de avaliação - (H), Saber analisar atividades de avaliação - (H), e Criticidade, curiosidade, e interesse - (A)
Helena	13	As atividades influenciaram você a prestar atenção na capacidade de aprendizagem de seus alunos? Por quê?	<u>As ações de sala de aula são mais observadas que antes passariam mais batidos</u> , né? Comportamento, <u>como eles respondem as atividades</u> , como eles têm o relacionamento professor-aluno professor-professor.	Criticidade, curiosidade, e interesse - (A), e Saber analisar atividades de avaliação - (H)
Helena	15	Ao passo que você presta mais atenção no aluno o que você faz para o ajudar?	<u>Mudar as estratégias, ou pedir ajuda aos próprios colegas</u> para poder chegar até o aluno.	Autonomia Docente (A),
Miguel	15	As atividades influenciaram você a prestar atenção na capacidade de	<u>Eu vou começar a observar o meu aluno de forma diferente</u> , pra daí, conseqüentemente, <u>vou me moldar de uma forma</u>	Criticidade, curiosidade, e interesse (A), Autonomia Docente (A)

		aprendizagem de seus alunos?	<u>que eu possa, digamos, me associar melhor a esse aluno.</u>	
Miguel	6	Gostaria de destacar algum episódio vivenciado?	(...) <u>poder conhecer ou ver de perto como um outro professor da área de ciências</u> , já que a química também é ciências, né? <u>Professor da área de ciências interpreta a natureza, interpreta situações do cotidiano, (...).</u>	Criticidade, curiosidade, e interesse (A)
Miguel	18	As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente?	(...) acredito que quando voltando para uma sala de aula <u>eu vou ter uma capacidade melhor ou maior de observar os meus alunos</u> . Então, o projeto OBEDUC vai ajudar o, <u>vai contribuir bastante para minha prática.</u>	Criticidade, curiosidade, e interesse (A),
Cecilia	9	Havia uma distância entre o que era passado na graduação e o que você via no contexto escolar?	Na pesquisa não havia esse distanciamento. <u>O que a gente trabalhava na pesquisa, a gente aplicava em sala de aula.</u> A gente tinha esse retorno na sala de aula.	Autonomia Docente – (A)
Gustavo	21	Você acha que a atividade de pesquisa te prepara ou contribui para sua prática docente? Como?	Primeiro que <u>a pesquisa lhe mostra dados que são reais</u> , né? E você faz, <u>você chega a conclusões</u> . E <u>as conclusões lhe dão um suporte para que vocês possa atuar melhor, pra que você possa saber os caminhos, os atalhos por onde seguir como profissional.</u>	Criticidade, curiosidade, e interesse (A) e Autonomia Docente (A)
*Bernadete	49	Você vê contribuições do projeto OBEDUC para sua formação?	Nunca tive experiência com ensino fundamental, <u>eu nunca tinha parado para avaliar questões de ensino fundamental.</u> <u>E aí eu passei a ter essa visão mais crítica, me preocupar mais com esse ensino, né, como é que vêm essa base?</u> Já que a gente passou a avaliar essas <u>questões de ensino de ciências</u> , né.	Criticidade, curiosidade, e interesse – (A) e Saber analisar atividades de avaliação – (H)

Helena	3	Fale sobre o tipo de pesquisa que você desenvolve no OBEDUC?	<u>A elaboração de questões pra quinta série me fez refletir na elaboração de questões para o ensino médio e pensar também um pouco né? Porque que ele não aprende quando eu falo assim e se eu mudar e a gente vai refletindo isso ai e vai se tornado interessante.</u>	Saber preparar atividades de avaliação (H) e Criticidade, curiosidade, e interesse - (A)
Helena	7	Gostaria de destacar algum episódio vivenciado?	<u>Agora a gente sempre fica trocando figurinha. (...).</u> Infelizmente nós professores trabalhamos muito sozinhos, que é o grande erro, a gente devia trabalhar mais em grupo, mas o próprio sistema as vezes não ajuda, né? Não ajuda que a gente tenha essa parceria.	Criticidade, curiosidade, e interesse - (A)
Helena	4	O que e como você pesquisou no OBEDUC?	<u>Eu tinha que elaborar questões daquela serie,</u> então a gente tinha que estudar o por que daquilo ali, (...), <u>a gente sentava aqui pra ler e discutir (...).</u>	Saber preparar atividades de avaliação (H) e Criticidade, curiosidade, e interesse - (A)
Cecilia	19	Como era o trabalho em grupo?	<u>(...) a gente começava a debater sobre as questões que foram elaboradas,</u> os textos também para ver as palavras que eram colocadas no texto, termos científicos, né, colocados para aquela serie, acho que foi interessante.	Saber preparar atividades de avaliação (H), Saber analisar atividades de avaliação (H), e Criticidade, curiosidade, e interesse (A)
Miguel	3	Me fale sobre as atividades de pesquisa do OBEDUC.	O programa OBEDUC eu considero ele como sendo de extrema importância, foi muito bom para minha formação, por uma serie de razões. (...) pelo fato de <u>como desenvolver atividades onde a gente pudesse estar relacionando algo que é trabalhado em sala de aula com processos ou documentos da legislação, como os DCNs, os</u>	Saber preparar atividades de avaliação (H)

			PCNs, foi algo de muito interessante nesse projeto do OBEDUC, (...). (...) <u>a escrever relacionando</u> o trabalho docente, a prática docente, o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem e a sua relação com os documentos oficiais.	
<u>Cecilia</u>	5	Essas atividades de pesquisa geram pontos positivos ou negativos para você? Você pode destacar pontos?	<u>Ter o cuidado no caso da elaboração das questões</u> , e <u>se teve uma questão que todos eraram a gente tentar investigar o porque, né? (...)</u> , então isso hoje eu faço, é, <u>discutir com eles, que antes eu não discutia</u> , (...). Então <u>todas as vezes que eu aplico uma prova</u> , aí eu vou e, discuto a questão, mesmo que tenha sido uma questão elaborada por outra instituição, que não tenha sido eu, (...). Na verdade flexibilidade, né, o projeto me ajudou.	Saber preparar atividades de avaliação – (H) Saber aplicar atividades de avaliação – (H), e Saber analisar atividades de avaliação – (H),
<u>Cecilia</u>	11	As atividades de pesquisa que você desenvolveu no OBEDUC ajudaram em sua prática docente? Como? Em que aspecto?	Hoje eu consigo <u>ouvir o aluno e até alterar e modificar a, a pontuação da questão, a nota</u> . Eu me preocupo em <u>saber o porque que ali tá errado. Quando é um erro assim isolado, não, mas quando a turma inteira erra uma questão têm alguma coisa errada</u> . Aí a gente vai discutir a questão.	Saber analisar atividades de avaliação – (H)
Cecilia	17	Fale sobre o projeto do OBEDUC.	<u>Hoje eu tenho o maior cuidado na hora de elaborar as minhas provas</u> .	Saber preparar atividades de avaliação - (H)
Helena	15	Entrevistadora - Ao passo que você presta mais atenção no aluno o que você faz para ajudá-lo?	<u>Mudar as estratégias, ou pedir ajuda aos próprios colegas para poder chegar até ele</u> . né? As vezes o aluno não entende o que eu falo, mas entende o que o colega fala.	Autonomia Docente (A)

Helena	12	Acredita que as suas atividades de pesquisa geram pontos para você? Para seus alunos? Quais são esses pontos? Comente sobre eles?	Conhecimento, questionamentos, a partir do momento que ela gerou um questionamento <u>você começa a se auto avaliar e a pensar na sua prática pedagógica.</u>	Criticidade e Interesse
Miguel	11	Você acha que a atividade de pesquisa te prepara ou contribui para sua prática docente?	Conhecer o nosso conteúdo, o conteúdo das disciplinas que a gente leciona é importante, mas, poder relacionar o nosso conteúdo com o discurso de outros teóricos e profissionais renomados, isso faz com que a construção de conhecimento que a gente quer desenvolver se dê de forma motivadora para o aluno.	Autonomia Docente

Categoria 2 – Contribuições para a Formação em Pesquisa

Sujeito	Turno	Pergunta	Recorte	Saberes
Bernadete	18	No observatório você trabalhou com os professores nesse projeto. E você têm interesse em trabalhar em algum outro?	Então, <u>se surgir a oportunidade pra mim vai ser um prazer trabalhar com outros professores, ou os mesmos</u> , né, continuar esse mesmo projeto, eu gosto muito, não gosto de tá parada não, eu gosto de sempre tá estudando.	Criticidade, curiosidade, e interesse – (A)
<u>Helena</u>	16	Me fale sobre um projeto que você começou a organizar com os demais professores.	<u>O projeto foi feito para fazer um estudo nas escolas do estado</u> , né? Um projeto interessante, <u>passei dias e dias escrevendo</u> . (...) A gente ia tentar identificar alguns problemas de aprendizagem nas escolas da rede estadual, a gente ia tentar	Autonomia Docente (A), Saber pesquisar (C)

			fazer isso, junto com a equipe. Era bem interessante. Eu ia aproveitar os professores que já trabalhavam no OBEDUC, (...).	
Helena	17	O projeto tratava sobre o que?	A gente ia tentar <u>identificar alguns problemas de aprendizagem nas escolas da rede estadual</u> , a gente ia tentar fazer isso junto com a equipe. (...) E o ideal era que a gente pudesse <u>criar uma cartilha de orientações aos professores</u> quando encontrasse determinados problemas em sala de aula.	Saber pesquisar (A)
<u>Miguel</u>	10	Como você vê sua formação para a pesquisa?	A minha formação para a pesquisa vêm acontecendo, assim, vêm acontecendo de forma significativa, como se <u>eu estivesse aprendendo a ser um pesquisador</u> do final de 2012 pra cá. (...) Porque depois de ter <u>participado de uma serie de eventos, analisando como se fazer uma pesquisa</u> , visando como de fato <u>relacionar uma ideia do contexto social com os conteúdos acadêmicos</u> , (...).	Saber pesquisar (A), Criticidade, curiosidade, e interesse (A), Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção do mesmo (C), e Saber elaborar atividades e avaliação (H)
Bernadete	43	Dentro de um grupo todos desenvolviam a mesma função? Todos elaboravam questões? Ou cada um tinha uma função específica?	Em um certo momento <u>a gente publicou um artigo</u> então elas participaram da escrita juntamente conosco.	Saber pesquisar - (A)
<u>Cecilia</u>	23	Você se sente pesquisadora no projeto? Têm algum episodio que	Quando a gente começa a fazer as leituras e <u>tá apresentando um trabalho e que a gente vê que o outro tá se interessando</u> , porque ele acha inovador, acha	Saber pesquisar – (A)

		você quer destacar?	diferente, a gente vê pela expressão. Então isso é o que faz com que <u>a gente se sinta pesquisadora.</u>	
<u>Miguel</u>	6	Gostaria de destacar algum episódio vivenciado?	(...) em virtude desse projeto, <u>participamos de dois outros eventos que um ocorreu aqui no Colégio estadual Murilo Braga e o outro na Universidade Federal de Santa Maria</u> , na cidade de Santa Maria no rio Grande do Sul, onde as discussões que foram lá desenvolvidas, ou que tiveram mais destaque foi sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre avaliação de aluno.	Saber pesquisar (A), e Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C)
Miguel	22	Você acha que a pesquisa do OBEDUC está relacionada com a docência?	Eu vejo a pesquisa do OBEDUC como extremamente ligada a docência porque a partir do momento que <u>a gente teve que se preocupar como professores do ensino fundamental exercem a sua pratica</u> , tive que <u>analisar como uma criança acaba se comportando, como uma criança presta atenção em determinado assunto</u> , tive que <u>analisar livro didático</u> , e automaticamente, <u>desenvolver atividades</u> . (...) Esse projeto eu vejo ele como uma formação, uma parte que eu fiz que <u>eu estava ali não apenas como alguém que estava pesquisando, um pesquisador do projeto</u> . Mas eu me vi como <u>alguém que estava se formando, melhorando a minha formação a partir do projeto</u> .	Saber pesquisar (A), Criticidade, curiosidade, e interesse (A), e Saber preparar atividades de avaliação (H)
Gustavo	10	O que você acha do tema de pesquisa do OBEDUC?	(...) a pesquisa lhe dá esse suporte, <u>pra que você apresente algo que seja necessário</u> , que seja, importante trabalhar.	Saber pesquisar (A)

<u>Gustavo</u>	26	Você consegue ver relação entre a temática investigada por esse projeto do OBEDUC e os elementos que você vivencia no seu dia a dia escolar?	Muitas vezes você não sabe exatamente a intensidade das coisas, né <u>Você ter uma noção de quando você faz alguma pesquisa, chega a alguns resultados</u> , isso lhe dá uma confirmação de algo que já, já no senso comum era comentado.	Saber Pesquisar (A)
Gustavo	27	Antes do projeto do OBEDUC você já tinha parado para analisar a temática das dificuldades de aprendizagem em sala de aula?	<u>Só depois do observatório que isso fortaleceu</u> , né? Esse lado mais aguerrido de <u>pesquisador</u> .	Saber pesquisar (A)
<u>Bernadete</u>	45	Os artigos que você citou foram elaborados a partir dos resultados do projeto do OBEDUC? Qual o teor dos artigos?	Inicialmente <u>a gente escreveu artigos sobre nossa experiência em elaborar questões</u> , né? (...). Então, e os artigos iniciais abordavam esses aspectos, né. A nossa experiência em elaborar questões. E já no final, né, <u>outros artigos surgiram, onde nós podemos avaliar a aplicação das questões</u> , qual foi o resultado obtido, então a gente passou a verificar, (...), então a gente criou critérios e avaliou as questões a partir desses critérios. (...). Então a gente passou a ter um resultado, e passou a <u>avaliar as questões</u> nesse sentido.	Saber Pesquisar – (A), Saber preparar atividades de avaliação (H), e Saber analisar atividades de avaliação – (H)
Cecilia	24	Os resultados da pesquisa do OBEDUC foram divulgados?	Foram feitos artigos . <u>Eu escrevi um artigo</u> (...). Ainda <u>falto publicar</u> . Como falei dei uma pausazinha.	Saber pesquisar – (A)

Helena	8	Os resultados da pesquisa foram divulgados?	<u>A gente escreveu alguns artigos, publicou um artigo.</u>	Saber pesquisar (A)
Miguel	9	Os resultados da pesquisa foram divulgados?	<u>Os resultados da pesquisa ainda não foram de fato divulgados, houve a divulgação de algumas, como é que eu posso dizer? De alguns relatos de como as atividades foram desenvolvidas, (...). (...). Só não foi divulgado os resultados finais das discussões porque o projeto em si ainda está em andamento.</u>	Saber pesquisar (A)
<u>Gustavo</u>	3	Fale sobre as pesquisas que você já fez.	A partir do, do meu ingresso no grupo OBEDUC é que <u>despertou o interesse de pesquisador</u> , né? Foi a partir daí que eu comecei a <u>participar de, né? Ah, de eventos, da produção de artigos para publicação, apresentação.</u> Inclusive hoje eu já tenho 12 artigos publicados e apresentados em eventos.	Saber pesquisar (A)
Helena	2	Sobre a pesquisa do OBEDUC	<u>A pesquisa com o professor</u> , me fez observar algumas coisas que eu não conhecia, <u>a questão do aluno disléxico.</u>	Saber pesquisar (A), e Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C)
Gustavo	24	A pesquisa do OBEDUC despertou seu interesse ou a sua visão em sala de aula?	<u>É, tudo que você pesquisa, tudo que você busca, tudo que você encontra um resultado</u> , lhe desperta o interesse e lhe dá <u>uma ferramenta para que você possa avaliar o outro</u> , para que você possa auxiliar o outro também.	Saber pesquisar (A), Saber analisar atividades de avaliação (H)
<u>Miguel</u>	11	Você acha que a atividade de pesquisa te prepara ou contribui para sua prática	Então, <u>a pesquisa ela é muito importante pra formação de qualquer pessoas</u> de qualquer área, mas , na nossa área acadêmica ela é fundamental, ela é fundamental pra que	Saber pesquisar (A), Criticidade, curiosidade, e interesse (A), Conhecer os conteúdos das

		docente?	quando chegarmos em sala de aula quem vá nos ouvir tenha realmente, consiga observar em nosso discurso que não, <u>ali têm alguém que têm conhecimento, que tá transmitindo ou querendo construir conhecimento fundamentado e não está passando um discurso vazio.</u> Então, a pesquisa ela é preponderante. <u>Conhecer o nosso conteúdo, o conteúdo das disciplinas que a gente leciona é importante, mas poder relacionar o nosso conteúdo, com o discurso de outros teóricos e profissionais renomados</u> isso faz com que a <u>construção de conhecimento</u> que a gente quer desenvolver se dê de forma motivadora para o aluno.	ciências de referência e o processo de produção do mesmo (C), e Conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação (C)
--	--	----------	---	---