

Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores

Maria Inês Marcondes*

*Linking research and practice in initial
teacher education*

*Professora e pesquisadora do Departamento de Educação-PUC-Rio.

RESUMO: O texto aborda a conjugação nos Cursos de Formação do Estágio de Prática de Ensino com atividades de pesquisa que valorizem o conhecimento dos professores, propiciando uma reflexão conjunta entre pesquisadores e professores. Apresentamos dois tipos de pesquisa que valorizam o saber prático dos professores: pesquisa tipo colaborativa e autoinvestigação. Relacionamos temáticas que possam interessar aos professores e pesquisadores. Concluímos reafirmando que a pesquisa que valoriza o conhecimento e a experiência dos professores traz inúmeras contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: estágio, pesquisa, prática dos professores.

ABSTRACT: This text relates Teacher Practicum with research activities in Teacher Education programs aiming to develop a joint reflection between teachers and academics. We present two forms of practitioner research: collaborative research and self-study. We discuss some subjects that can be of interest for both, teachers and academics. We conclude reaffirming that practitioner research values teacher's knowledge and experience and can bring many contributions to the teacher's work and professional development.

KEYWORDS: practicum, research, teachers and academics.

1. INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 1990 os estágios de Prática de Ensino realizados na formação dos professores não têm se limitado a ser uma simples aplicação de teorias aprendidas na Universidade como nas décadas anteriores. Os estágios se expandiram para uma variedade de escolas, não se limitando mais aos Colégios de Aplicação que mantinham alunos, em sua maioria, com bom nível de aproveitamento e professores colaboradores bem formados. Com essa abertura, o estágio mudou suas feições e passou a exigir dos estagiários e supervisores uma posição mais reflexiva e crítica, buscando alternativas de trabalho frente aos desafios encontrados nessas escolas, na maioria escolas públicas, atendendo basicamente às camadas populares, e enfrentando o fracasso escolar. Turmas heterogêneas, com alunos em diferentes níveis de aproveitamento e de desenvolvimento cognitivo, alunos provenientes de diversas camadas sociais são hoje a realidade da maioria dos alunos da rede pública de ensino onde o estagiário, supervisor de estágio e professor colaborador tentam desenvolver uma prática bem sucedida.

A Prática de Ensino não deve se constituir no único momento em que o aluno do curso de formação de professores, futuro mestre, tenha contato com a realidade de sala de aula e com o conhecimento prático do professor regente. Outros momentos, momentos que envolvam o investigar e conhecer a realidade da escola – momentos de pesquisa – que possam colocar juntos acadêmicos e professores são importantes durante o curso de formação.

Tendo isso em vista, propomos neste estudo, atividades de pesquisa envolvendo não só os pesquisadores da universidade (os acadêmicos), como também o que a literatura educacional chama de “práticos”, aqueles que detêm o conhecimento baseado na sua experiência. Essa atividade pode ajudar a construir um trabalho de colaboração que tenha não só o objetivo de produzir conhecimento significativo e válido, como também aperfeiçoar o trabalho diário da escola e desenvolver profissionalmente o professor.

Liston e Zeichner (1991) apresentam o “componente investigativo” como sendo importante no curso de formação dos professores. Esse componente implica não só o desenvolvimento de habilidades de pesquisa

na formação do professor como também de toda uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento na área educacional.

Segundo Gore e Gitlin (2004, p. 52),

[...] se a pesquisa acadêmica é colocada para ser útil ao professor, argumentamos que professores devem ser *educados* sobre pesquisa e não apenas *treinados*. O refrão conhecido que queremos que os professores sejam produtores e consumidores críticos de pesquisa não é suficiente para diminuir a distância entre professores e pesquisa.

Assim, os referidos autores, defendem a ideia de que os futuros professores, durante o curso de formação, devem ser expostos à política da pesquisa, aos dilemas que a pesquisa envolve, como a relação entre cultura, pesquisadores e foco da pesquisa, além do complexo e comprometido processo de entrar no campo e determinar o papel da teoria na análise dos dados. Os autores acreditam, também, que os acadêmicos devam trabalhar com os professores para explorar os limites e possibilidades da pesquisa para o aperfeiçoamento do seu próprio trabalho. Em vez de, simplesmente, introduzir professores na atividade de pesquisa, seria conveniente expor futuros professores a uma discussão significativa sobre as relações de poder envolvidas na pesquisa. Ao defender essa abordagem, os autores propõem que apresentemos aos nossos estudantes do curso de formação, futuros professores, as questões básicas de produção do conhecimento e que trabalhem para desenvolver mais abertura para entender e aceitar a incerteza e complexidade que caracteriza o ensino e a pesquisa.

2. A PESQUISA QUE VALORIZA O SABER PRÁTICO DOS PROFESSORES

A pesquisa que envolve o saber prático tem assumido diversas formas. Em 2000 foi publicado pelo levantamento feito pela Associação Americana de Pesquisa Educacional (*American Educational Research Association*) uma revisão desses tipos de trabalhos, elaborada por Zeichner e Noffke (2000).

Entre os principais tipos apresentados estão: a pesquisa ação; o movimento do professor-pesquisador em suas origens; o movimento contemporâneo do professor pesquisador; e a pesquisa chamada autoinvestigação ou autoestudo (*self-study*). Nesse estudo, dois tipos de pesquisa que envolvem o saber dos professores serão tratados, a saber: a pesquisa colaborativa e a pesquisa intitulada autoinvestigação. Pelas suas características, são as mais adequadas para a utilização nos cursos de formação de professores.

A pesquisa colaborativa conhecida na nossa realidade já tem chamado a atenção da academia para seus importantes achados. Autores brasileiros como Mizukami, Reali, Reyes, Martucci, Lima, Tancredi e Mello (ver Mizukami et al., 2002) têm apresentado importantes achados sobre a aprendizagem da docência e a formação continuada no local de trabalho.

A pesquisa autoinvestigação (*self-study*), que é menos conhecida na nossa realidade, tem ganhado força em diferentes associações de pesquisadores pelo mundo. A pesquisa de Lima (1998) é uma autoinvestigação sobre sua experiência de ensino em um contexto cultural diferente e analisa como esse tipo de experiência desafia o conhecimento pedagógico dos professores. Propõe que, para entender a diversidade cultural, uma análise cuidadosa das relações em sala de aula seja necessária e, para isso, defende o uso da etnografia como uma ferramenta essencial nesse processo.

A pesquisa que envolve o saber do prático (ou *practitioner research*) envolve também diferentes tradições. A consulta ao texto de Zeichner e Noffke (2000) torna-se indispensável para aqueles que desejam conhecer melhor esse movimento que passa pelos trabalhos de Lewin (1946), Stenhouse (1975), Carr e Kemmis (1986) e Elliot (1991). Zeichner e Noffke (2000) apresentam a origem desse movimento, sua evolução e as nuances e diferenças entre as abordagens dos autores citados.

Neste estudo, serão discutidas algumas questões sobre pesquisa colaborativa e autoinvestigação, apresentando uma breve caracterização de cada uma delas e alguns dilemas na sua utilização em nossa realidade.

3. QUESTÕES DE PESQUISA COLABORATIVA

De acordo com Goldstein (2002), o termo “pesquisa colaborativa” tem tido o seu significado bastante ampliado recentemente. A “colaboração”, em geral, é resultado da relação entre pesquisadores universitários e professores das escolas. Em uma colaboração deste tipo, professores são tratados como sujeitos ativos mais do que como objetos de estudo, e ao conhecimento do professor é dado crédito como um recurso legítimo de informação sobre a realidade da sala de aula. Além disso, os achados da pesquisa colaborativa visam uma audiência mais ampla, levando sua contribuição tanto para os acadêmicos como para os professores.

Alguns problemas têm sido recorrentes na literatura em relação a esse tipo de pesquisa. A facilidade e a frequência com que pesquisadores e acadêmicos usam a palavra “colaboração” sugere que seja um termo que foi claramente definido e cujo significado é uniformemente entendido por todos os membros da comunidade educacional. Mas isso não é tão simples assim, pois a precisa definição de colaboração varia de estudo para estudo. Cada pesquisa é um caso único e as relações de colaboração entre pesquisadores universitários e professores da escola são estabelecidas em cada pesquisa realizada muitas das vezes são vistas de maneira diferente pelos dois grupos que mantêm a colaboração.

Goldstein (2002) apresenta vários “desafios” que se apresentam àqueles que utilizam esse tipo de pesquisa. Tais desafios estão ligados a três tipos: desafios entre as pessoas, desafios enraizados na natureza do ensino e a “cultura” do ensinar, e desafios que emergem das relações de poder inerentes a qualquer situação de pesquisa.

O primeiro grupo diz respeito aos desafios ligados a questões entre as pessoas e se relacionam com a comunicação que se estabelece entre elas. Comunicações claras devem constituir o cerne de um trabalho colaborativo bem sucedido. O restabelecimento de papéis e responsabilidades são uma constante durante todo o processo de pesquisa, porque, na maioria dos casos, o termo “colaboração” não significa a mesma coisa para as diferentes partes envolvidas.

O segundo grupo diz respeito aos desafios enraizados na natureza

do ensino e a “cultura” do ensinar. Em termos gerais, ensinar tem sido uma atividade caracterizada por isolamento e individualismo. Agrega-se a esse fato que, acostumados a trabalhar sozinhos, professores em sala de aula não se sentem à vontade para serem observados – até mesmo pelos pesquisadores colaboradores – pelo medo de serem julgados pelos acadêmicos e descritos de forma negativa em suas pesquisas. Além disso, enquanto a cultura acadêmica valoriza o trabalho de pesquisa dos pesquisadores, para os professores das escolas, não traz nenhuma espécie de compensação, nem financeira nem em termos de ascensão na carreira. Apesar de serem colocados como parceiros no processo de pesquisa os professores não têm tempo durante o seu horário de trabalho para dispor de horas alocadas para ler, escrever e discutir com os outros colaboradores. Professores podem, então, ter uma colaboração mais limitada no processo da pesquisa. Assim, pesquisadores da universidade e professores, apesar de estarem dispostos a estabelecer uma relação de “colaboração” têm, a partir desse fato, possibilidades muito diferentes de colaborar.

O terceiro grupo de desafios relaciona-se às questões de poder nas relações de pesquisa. Questões antropológicas e sociológicas exploram os dilemas éticos da relação de poder que se estabelecem no que se chama pesquisa colaborativa. Mesmo nessas pesquisas, na maioria dos casos, são os pesquisadores da universidade que estabelecem o tema, as principais decisões metodológicas, fazem a interpretação dos dados e muitas vezes as apresentam em encontros acadêmicos, por isso as relações que se estabelecem não são do mesmo nível (GOLDSTEIN, 2002). Este é outro desafio para aqueles que fazem pesquisas dessa natureza.

Não se pretende, neste estudo, com a apresentação de alguns desses dilemas, descartar as vantagens inerentes de se desenvolver uma pesquisa colaborativa; pelo contrário, acredita-se que esse tipo de pesquisa seja um avanço em nossas relações com a escola e seus professores. Entretanto, é importante lembrar que a colaboração deve ser problematizada para que, sob o termo “colaboração”, não se estabeleçam as mesmas relações, muitas vezes consideradas de exploração do universo escolar e dos professores que aí desenvolvem seu trabalho, enfrentando desafios cotidianamente. Gore e Gitlin (2004) lembram que é difícil delimitar o que pode ser apenas um aperfeiçoamento do ensino, um “serviço” ou simplesmente ação, e o que

pode ser considerado pesquisa. As linhas divisórias entre o que é ação e o que é pesquisa colaborativa podem ser tênues.

4. QUESTÕES DE PESQUISA TIPO AUTOINVESTIGAÇÃO

Pesquisa autoinvestigação pode ser definida como um estudo feito pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática sobre sua própria experiência e tem como base o conhecimento do prático. É preciso que o professor perceba a necessidade de realizar o autoestudo, que esse processo emerja da constatação de um melhor entendimento de sua prática, de que o seu trabalho não deve ser apenas mecânico e repetitivo; o método do autoestudo virá então em resposta a essa autopercepção.

A pesquisa autoinvestigação tem como característica básica desenvolver uma conexão do *self* com o seu tempo, portanto a pesquisa *self-study* de qualidade requer que o pesquisador demonstre um equilíbrio particularmente sensível entre biografia e história. Esse equilíbrio é demonstrado através do modo pelo qual a experiência individual pode prover *insights* e soluções para questões e inquietações consideradas de natureza pública; por outro lado, a teoria pública é utilizada para prover *insights* e alternativas para solução de questões privadas de cunho pessoal. A consideração desse equilíbrio na pesquisa constitui-se o cerne da autoinvestigação e é visto como o seu principal desafio. Em síntese, é necessário articular a inquietação pessoal ou o questionamento privado com as questões públicas de um tempo e lugar.

De acordo com Zeichner e Noffke (2000), tem havido uma crescente aceitação da pesquisa autoinvestigação nas universidades, especialmente na comunidade de formadores de professores. Esse tipo de pesquisa conduzida por formadores de tem empregado uma variedade de metodologias qualitativas e focalizado um grande número de questões substantivas. Por exemplo, alguns estudos desse tipo empregam métodos de narrativas de histórias de vida e descrevem conexões entre experiências de vida dos educadores e suas práticas e ensino atuais. Outras pesquisas tipo autoinvestigação envolvem questionamentos sobre o uso de estratégias de ensino inovadoras ou a implementação de determinadas filosofias educacionais em programas de formação de professores.

Estudos recentes focalizam as lutas dos educadores em questões relacionadas à raça, classe e gênero. Segundo Loughran e Northfield (*apud* HAMILTON, 1998), as ideias da autoinvestigação têm emergido a partir de diferentes perspectivas educacionais, entre elas estão as de Schön (1987) sobre “reflexão sobre a prática”. Parte-se do princípio de que não haja mudança educacional sem mudança nas “pessoas”. Focalizando-se na prática pessoal e na experiência dos professores, pode-se adotar um genuíno questionamento para se chegar a um melhor entendimento das complexidades do ensinar e do aprender.

Ainda segundo Loughran e Northfield (*apud* HAMILTON, 1998), a palavra “reflexão” tem várias interpretações. Os estudos classificados como autoinvestigação envolvem reflexão sobre a prática e essa reflexão deve estar conectada por meio da demonstração das evidências e da análise às questões e inquietações de um tempo e lugar. A forma pela qual o estudo é organizado e a habilidade em desenvolver o argumento principal da reflexão são pontos cruciais no desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

5. QUANTO À VALIDADE DESSES ESTUDOS

A questão da validade dos estudos que têm como base o saber prático tem sido objeto de discussão nos manuais de pesquisa. O artigo de Zeichner e Noffke (2000) apresenta diversos aspectos em relação a essa questão. Entretanto, um ponto parece ser consensual entre os pesquisadores. A pesquisa que tem o saber da experiência como base não pode ser submetida aos mesmos critérios de validade da pesquisa apenas desenvolvida com objetivos acadêmicos (DENZIN; LINCOLN, 1998).

Quanto à validade da pesquisa que engloba o conhecimento dos práticos levanta-se, aqui, alguns questionamentos: quais são os graus de confiabilidade nos achados dos “práticos”? Qual o critério que deveria ser usado para distinguir o bom trabalho de um trabalho de menor qualidade? Quem deveria fazer julgamentos sobre a confiabilidade da pesquisa dos “práticos”? Como caracterizar a diferença entre o que é pesquisa e o que é apenas uma reflexão que só tem sentido para o próprio pesquisador que a

desenvolveu? Assim, a questão principal que se coloca é: sobre até que ponto esse tipo de pesquisa pode ser considerado como um paradigma de pesquisa diferente da pesquisa acadêmica, requerendo critérios de avaliação diferentes dos padrões acadêmicos convencionais?

Em relação ao aspecto da validade há dúvidas sobre se as noções de validade convencionais podem ser aplicadas a um paradigma de pesquisa alternativo. Erickson (1986 *apud* DENZIN; LINCOLN, 1998) aponta que as ideias sobre validade colocam muita ênfase no modo como a história é contada e a qualidade da evidência que é dada para sua autenticidade. De acordo com Feldman (2003), a validade da nossa autoinvestigação pode ser aumentada procurando tornar público os modos pelos quais construímos nossas representações de pesquisa.

Com essa finalidade, o autor sugere alguns modos. O primeiro deles é apresentar clara e detalhadamente a descrição de como os dados foram coletados e colocar explicitamente o que conta como “dado” em nosso trabalho. O segundo deles é fornecer clara e detalhada descrição de como foi se construindo a interpretação a partir dos dados. Um terceiro modo é estender a triangulação além de múltiplas fontes de dados. O quarto é fornecer evidência do valor das mudanças nos nossos modos de ser um formador de professores. Se o tipo de pesquisa autoinvestigação é uma atividade moral e política e tem como objetivo uma mudança no modo de ser do professor ou formador, então deve haver alguma evidência do seu valor (NORTHFIELD; LOUGHRAN, 1997). Uma apresentação dessa evidência pode convencer os leitores da validade do estudo que está sendo apresentado.

Feldman (2003) lembra ainda que se queremos a valorização de nosso trabalho teremos que demonstrar que ele está bem fundamentado, e por isso pode ter credibilidade. Isso é possível quando colocamos nossos modos de investigação transparentes e sujeitamos nossas interpretações à nossa própria crítica, assim como às dos outros.

6. QUANTO ÀS TEMÁTICAS DE PESQUISA RELACIONADAS À PRÁTICA QUE PODEM INTERESSAR AOS PROFESSORES E ACADÊMICOS

A pesquisa relacionada à prática deve também ter um comprometimento político, que, por sua vez, deve se manifestar não só com relação à forma de pesquisar valorizando o saber dos professores, como também em relação às temáticas selecionadas que devem interessar aos professores e aos acadêmicos. Zeichner e Noffke (2000) alertam para o fato de o processo de pesquisa estar explicitamente comprometido com questões de justiça social e econômica, tanto no contexto social mais amplo como no próprio processo de pesquisa. Os autores ressaltam que se o político é conceituado em termos de questões de poder, então o foco mais político nessa tradição envolve compartilhar o poder sobre a questão do conhecimento. A pesquisa é, então, “com”, mais do que “sobre”, com completa participação daqueles sujeitos que estão sendo afetados pelo processo de pesquisa. O conhecimento dos participantes é valorizado e desenvolvido usando habilidades apropriadas dos grupos dominantes e então transformado para servir aos interesses da comunidade mais ampla. Pesquisas que unem professores e pesquisadores para desvelar e tratar diferenças de gênero no sucesso dos estudantes pode, por exemplo, ajudar a situar a pesquisa politicamente de modo semelhante a outros movimentos políticos na esfera pública além da sala de aula.

Segundo Gore e Gitlin (2004), a pesquisa educacional é destinada a ter impacto sobre os professores e deve ser incluída como parte dos programas de formação de professores. Por isso, é necessário torná-la mais relevante para os professores em termos dos seus interesses e necessidades. Acadêmicos podem diminuir a distância entre eles próprios e os professores pensando mais em fazer pesquisa no interesse dos professores e como esses resultados de pesquisa são comunicados aos próprios professores. Os Estes revelam também que encontram dificuldade de ter acesso aos resultados de pesquisas acadêmicas por não frequentarem a maioria dos encontros em que os pesquisadores apresentam seus relatos de pesquisa. Encontros que viabilizem a participação dos dois grupos, professores e pesquisadores, são importantes para ambas as partes.

Marcondes (2003) defende a ideia de que a pesquisa educacional pode levantar temas importantes que sejam trabalhadas na formação inicial de professores. A partir de dados da pesquisa realizada por Tura e Marcondes

(2002), destaca-se que a pesquisa poderia levantar temas a serem enfocados nos Estágios de Prática de Ensino e que, por outro lado, estes estágios poderiam discutir sobre temas que poderiam se constituir como objeto de pesquisa. Entre esses temas destacam-se dois: “A idealização da turma homogênea” e “As dificuldades no início da carreira”. Segundo os autores, esses pontos representam a dificuldade que professores (e os acadêmicos também) têm em lidar com a heterogeneidade em sala de aula.

De acordo com a pesquisa de Marcondes e Tura (2000), a idealização da possibilidade de construção da homogeneidade entre os alunos traria como consequência uma implícita negação das diferenças entre os alunos. A aceitação da diversidade incluiria ter que supor interesses diferentes, tarefas diversificadas, ritmos próprios de trabalho. As professoras (127 sujeitos que responderam ao questionário, todos do sexo feminino) revelaram que apesar de já terem incorporado ao nível de discurso a proposta construtivista, têm dificuldades de mudar a organização da sala de aula para atender aos interesses diferentes e aos ritmos próprios de trabalho. Em muitos casos, turmas rotuladas como “fracas” podem ser também aquelas que necessitam de um atendimento pedagógico diversificado.

Na mesma pesquisa, Marcondes e Tura (2000) revelaram que nas entrevistas emergiram de forma marcante as dificuldades no início da carreira, o chamado “choque do real”. As professoras ressaltaram a importância marcante das suas primeiras experiências. De forma geral, o “choque do real” foi o enfrentamento das turmas consideradas como as piores da escola e geralmente essas se constituíam em classes de alfabetização com alunos fora da idade. Para enfrentar essa experiência, as professoras revelaram que o que tinham aprendido nos Cursos de Formação de Professores não foi suficiente para solucionar os problemas da sala de aula. Tiveram, então, que se apropriar daquilo que a cultura da escola que trabalhavam havia produzido, ou seja, contar com o auxílio de professores mais experientes. Na superação dessa dificuldade inicial, algumas professoras relataram que investiram em “maior dedicação ao trabalho”, no “conhecimento dos interesses e necessidades de seus alunos” e na aplicação de “metodologias mais ativas”. Além disso, destacaram a ajuda de outros profissionais no âmbito escolar, como supervisores educacionais (TURA; MARCONDES, 2002).

Em relação às primeiras experiências, Martinez (2003, p. 15) faz a seguinte observação:

Nos Estados Unidos, os autores Gordon e Maxey (2000) apontam que os professores iniciantes são frequentemente alocados nas classes dos alunos considerados piores, de baixo rendimento. Na Austrália, em recente levantamento, professores iniciantes apontaram ter ficado com a maior turma da escola, a considerada “a mais difícil” ou classes que ninguém queria (Departamento de Educação, Ciência e Treinamento, 2002).

No Brasil, os professores iniciantes têm também assumido as turmas mais “difíceis” da escola e esse choque têm, muitas das vezes, ocasionado a desistência de permanecer na profissão.

Diante dessas dificuldades no trabalho dos professores, constatou-se a precária articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial. Nesses cursos, a realidade da sala de aula é apresentada de forma “idealizada”, distinta do que os professores encontram quando começam a atividade docente. Dentro deste quadro, de acordo com o que afirmaram as professoras na pesquisa feita por Martinez (2003), o aluno é apresentado como sempre limpo, inteligente, e inteiramente disciplinado, fazendo parte de uma turma “homogênea e ideal”. O impacto sofrido pelo professor ao deparar-se com turmas extremamente heterogêneas, isto é, turmas com alunos com várias repetências no seu histórico escolar, com idades bastante variadas, níveis cognitivos muito diversos é realmente traumático, assim como lidar com a heterogeneidade pode ser outro foco importante da pesquisa que envolve o saber da experiência e o saber dos acadêmicos.

Outro desafio para os professores tem sido o sistema de ciclos de aprendizagem hoje implantado na rede pública de ensino, que pressupõe a aceitação do desempenho heterogêneo. Necessita-se de um professor que trabalhe de forma diversificada, avalie periodicamente seus alunos, atuando sobre as dificuldades dos alunos de forma a superá-las. Assim, uma formação de professores que incorpore o aspecto da diversidade trabalhando pela sua aceitação e buscando alternativas para o trabalho pedagógico que atenda a diversidade impõe-se em uma formação de professores mais crítica, e,

portanto, comprometida com a qualidade de ensino. Um projeto de pesquisa que articule o conhecimento dos professores ao conhecimento acadêmico é de grande valia nesse cenário.

Pesquisas como a de Ferguson (2002) nos revela que os alunos do sexo masculino, negros, têm mais problemas de disciplina na escola do que as alunas negras ou as crianças brancas. Consultando autores brasileiros, como Schützer (2003), que tem estudado a questão racial e a formação de professores, e Oliveira (2003) que tem trabalhado questões raciais no currículo, relacionando as práticas inclusivas e a afrodescendência, pode-se encontrar subsídios para o trabalho com a Prática de Ensino e questões para pesquisa conjunta, focalizando temas raciais e políticos.

Mais recentemente, Marcondes e Oliveira (2012) dedicaram-se à pesquisa sobre materiais apostilados utilizados pelos professores no ensino fundamental em diferentes redes do País. Esses materiais têm sido base para a preparação dos alunos para as provas padronizadas realizadas para a aferição de índices de desempenho de escolas e redes. Esses materiais e os testes têm sido responsáveis por uma reestruturação da prática pedagógica das escolas. Tal aspecto tem sido recorrente nos relatos dos estagiários que realizam sua prática de ensino em escolas da rede municipal e podem também ser objeto de pesquisa. Essas temáticas podem se tornar objeto de pesquisa, observação e análise para os futuros professores, professores de escola e formadores de professores, desenvolvendo trabalhos que levem à sensibilização dos futuros professores para esses temas, como também propostas alternativas para lidar com eles.

7. CONCLUSÃO

A partir do que foi apresentado, considero que são muitas as possibilidades que se apresentam à conjugação dos Cursos de Formação, como o estágio de Prática de Ensino, com atividades de pesquisa que valorizem o conhecimento dos professores propiciem uma reflexão conjunta entre pesquisadores e professores e que tenha como resultado final melhoria na prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula. Defendo e reafirmo

que a pesquisa que valoriza o conhecimento da experiência traz inúmeras contribuições para a melhoria da escola e o desenvolvimento profissional dos professores.

A questão fundamental envolvida nesse processo é que nenhuma forma de conhecimento seja dos professores ou dos pesquisadores é completa, por isso, ambas devem estar articuladas e integradas. Os próprios autores reconhecem e nos alertam para o fato de que esse tipo de discussão é difícil, dadas as relações históricas relacionadas às diferenças de poder entre acadêmicos e professores, que refletem a valorização do conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento “prático”, mas devemos sim tentar fazer essa articulação em benefício de uma melhor formação.

REFERÊNCIAS

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**. London: Falmer Press, 1986.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Eds.). **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 1998.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Philadelphia: Open University Press/ Milton Keynes, 1991.

FELDMAN, A. Validity and Quality in Self-study. **Educational Researcher**. Washington, D.C., American Educational Research Association, v. 32, n. 3, p. 26-28, 2003.

FERGUSON, A. A. Naughty by nature. **The Jossey-Bass Reader on Gender in Education**. S. Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2002. p.584-608.

GOLDSTEIN, L. S. Moving beyond collaboration: re-describing research

relationships with classroom teachers. In: **Teachers and Teaching: Theory and Practice**. London; Carfax Publishing, v. 8, n. 2, May 2002. p. 155-170.

GORE, J. M.; GITLIN, A. D. (Re)Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. In: **Teachers and Teaching: theory and practice**. London: Carfax Publishing, v. 10, n. 1, 2004. p. 35-58.

LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**, v. 2, n. 4, 1946, p. 34-46.

LIMA, E. S. Teachers as Learners. In: ANDERSON, G. L.; MONTERO-SIEBURTH, M. (Eds.). **Educational Qualitative Research in Latin America**. New York: Garland Publishing, Inc, 1998.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. **Teacher Education and the Social Conditions of Schooling**. London: Routledge, 1991.

LOUGHRAN, J.; NORTHFIELD, J. A Framework for the Development of Self-Study Practice. In: HAMILTON, M. L. (Ed.). **Reconceptualizing Teaching Practice: Self-Study in Teacher Education**. London; Falmer Press, 1998. p. 7-18.

MARCONDES, M. I. Prática Reflexiva: Ponto de Chegada ou Ponto de Partida na Formação dos Professores, **Encontro de Educadores das Universidades Paulistas**, Lindóia, organizado pela UNESP, 2003.

_____ ; TURA, M. L. A Diversidade na Organização das Turmas: desafiando a Didática e a Prática de Ensino. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. CD Rom, Goiânia, 2002.

_____ ; OLIVEIRA, A. C. P. de. Novas políticas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: novos desafios para o coordenador pedagógico e os professores das séries iniciais. In: PEREIRA,

M. Z. C.; LIMA, I. de S. (Orgs.). **Currículos e Políticas Educacionais em Debate**. Campinas, S.P.: Editora Alínea, 2012.

MARTINEZ, K. Mentoring New Teachers in New Times. **42 Assembly International Council on Education for Teaching**. CDRom. Melbourne, Australia, Jul. 2003, p. 20-25.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. S.Carlos, EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, V. R. E. M. de. Um currículo multicultural: Práticas inclusivas e a afro-descendência. In: **Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação na Brasil**. Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ Ação Educativa, 2003. p. 103-116.

SHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. S.Francisco: Jossey-Bass Inc, Publisher, 1987.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann Educational Books, 1975.

SCHÜTZER, K. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: **Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação na Brasil**. Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ Ação Educativa, 2003. p. 131-142.

TURA, M. L.; MARCONDES, M. I. **Relatório de Pesquisa: Os Professores e os Conhecimentos Escolares**, UERJ/ PUC-Rio, 2000.

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. Practitioner Research. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition)**. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2000.