
A FORMAÇÃO EM PESQUISA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

*Crislane Barbosa Azevedo**

Resumo: Refletimos acerca de um processo de formação de professores de História tomando por base a promoção de pesquisas em educação bem como acerca da importância da pesquisa durante as atividades de estágio supervisionado. Partimos do pressuposto básico da necessidade e da viabilidade da formação do professor-pesquisador. Com base em pesquisa bibliográfica, refletimos acerca da orientação teórica relativa à pesquisa educacional com ênfase na pesquisa do tipo etnográfico bem como com direcionamentos práticos na definição do *locus* da pesquisa (escola campo de estágio) e na elaboração dos projetos de investigação de licenciandos tendo como foco o ensino de História. Desafios e resultados positivos mesclam-se na execução de uma proposta formativa como esta.

Palavras-chave: Formação docente. Pesquisa educacional. Ensino de História. Professor-pesquisador.

PRODUCING PROFESSORS OF HISTORY IN RESEARCH

Abstract: We reflect upon a process of training History teachers in research, promoting research in education and the importance of research activities during supervised training. We start with the basic assumption of the necessity and feasibility of the teacher-researcher. Based on literature review, we reflect on the theoretical orientation towards educational research with an emphasis on ethnographic research, as well as practical directions in defining the areas of research and the preparation of research projects with undergraduates focusing on teaching History.

Keywords: Teacher education. Educational Research. History Education. Teacher-researcher.

A formação do professor-pesquisador é recente no Brasil. Durante muito tempo, pronunciamentos sobre a docência foram realizados por outros profissionais pesquisadores. A adoção de práticas de investigação pelo professor acerca do seu próprio campo de atuação torna-se assim relevante, a fim de tornar o profissional da docência agente consciente da sua própria profissão assumindo a postura de sujeito pensante e de um profissional intelectual.

No que se refere à História podemos registrar discussões sobre o assunto de forma sistematizada a partir dos anos de 1990. Durante um período de crise por que passaram as ciências humanas no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, a História perdeu lugar, perda consubstanciada na redução da carga horária da disciplina escolar no 1º e 2º grau e fechamento de faculdades. Em outras palavras, os prejuízos ocorreram tanto no que

concernia à educação básica quanto ao ensino superior em decorrência, sobretudo, da transformação dos Estudos Sociais de área de produção de conhecimento para disciplina escolar, inserida, principalmente, no 1º grau; e, da instituição dos cursos de licenciatura curta. Dessa forma foi que, a partir de meados da década de 1980, a luta pelo retorno da disciplina História aos currículos caminhou ao lado de discussões nacionais que propuseram mudanças no que e como ensinar o conhecimento histórico escolar. Nesse cenário ganhava corpo discussões também sobre a formação de professores. A formação do professor-pesquisador que se fortalecia por meio de tais discussões pode ser, portanto, considerada, ainda hoje, principiante.

De acordo com a literatura educacional da década de 1980, sob a influência do pensamento gramsciano, defendia-se a ideia de o professor assumir o papel de um intelectual orgânico, consciente de seu papel histórico e comprometido com a classe trabalhadora. Nos anos de 1990 ganhavam espaço os estudos voltados para o saber docente. Hoje, a formação docente volta-se para a concepção do professor reflexivo, que pensa-na-ação. Nesse sentido, a docência alia-se à pesquisa.

Ao longo das nossas observações realizadas na última década em rede escolar de ensino, percebemos que uma parte dos professores de História ainda segue apenas o livro didático como recurso material escolar, e na maior parte do seu tempo em sala de aula, atém-se a aulas expositivas tradicionais em potencial, aplicando questionários como exercícios. Muitos de nossos alunos dos estágios supervisionados apresentam a tendência de adotar postura idêntica.

Ensinar é uma tarefa complexa. O exercício da docência pressupõe um agente responsável pela orientação de práticas, transmissão de informações, descoberta de novos dados, bem como alguém que aprende e por caminhos os mais diversos, de acordo com seus estágios de desenvolvimento cognitivo e interesses, por exemplo. Em outras palavras, ensino e aprendizagem caminham juntos e o processo exige relação entre saberes e envolve pessoas em posturas interpessoais.

Se ensinar é um ato complexo, podemos dizer que o ensinar a ensinar é em si a própria complexidade. Requer do professor-orientador um trabalho com consideráveis dificuldades, uma vez que necessita levar para os alunos em formação no Ensino Superior, situações concretas de um outro contexto escolar (Educação Básica). O intuito é o de explicar-lhes e, ao mesmo tempo, desconstruir/re-significar tais eventos com os licenciandos, dando-lhes possibilidades de interpretação sobre essas situações, na tentativa de aproximá-los da realidade educacional onde atuarão como professores. E nesse sentido, possibilitar-lhes condições para questionar essa mesma realidade, pensando sobre ela e buscando meios para proporcionar melhoria na qualidade de seus serviços. Em outros termos, o professor-orientador deve buscar meios que viabilizem o desenvolvimento de posturas investigativas nos futuros docentes.

O professor-orientador tem que estar a todo instante ciente da

sua responsabilidade, uma vez que as suas ações ressoam para além da Universidade e em um curto prazo as consequências do seu processo de orientação da formação podem ser visualizadas. O professor-orientador precisa trabalhar com seus alunos, aspectos diversos da formação, levá-los ao conhecimento do que rezam as políticas públicas nacionais de educação para a sua área de atuação específica¹; trabalhar a historiografia sobre o ensino da disciplina; promover o contato, planejamento e elaboração de recursos didáticos; viabilizar o exercício do planejamento didático (unidade de ensino e aulas) e, sobretudo, perpassando todas essas atividades, possibilitar aos alunos-estagiários o exercício efetivo da pesquisa, tendo em vista a necessidade de uma formação docente voltada para a construção de profissionais emancipados posto que detentores de condições de articular adequadamente teoria historiográfica e prática pedagógica.

Dessa forma, surgia, a partir das reflexões sobre a formação do professor de História e da atual legislação sobre os estágios² nas escolas, a seguinte questão: como formar o professor-pesquisador em História? Neste artigo, refletimos acerca de tal formação tomando como pressuposto a formação docente com base na pesquisa em educação bem como acerca da possibilidade de parte do Estágio Supervisionado ser desenvolvido sob a forma de pesquisa.

Em experiência desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte percebíamos a importância de levarmos aos alunos de Estágio Supervisionado em História a experiência da pesquisa no e sobre o ensino. Após discussões e planejamentos, decidimos pela oportunidade de levar os licenciandos, a partir do contato com a escola (campo de estágio), à elaboração de uma proposta de pesquisa, onde pudessem eles próprios, não apenas identificar uma problemática a ser investigada, mas também desenvolver a pesquisa, tendo eles próprios o papel de professores-pesquisadores e investigadores da própria prática docente.

Entre os objetivos do projeto destacamos a necessidade de levar o aluno-estagiário a ler e interpretar o cotidiano de uma realidade escolar bem como propor e executar um projeto de pesquisa em uma escola de Educação Básica. Para tanto, trabalhamos com orientação teórica e prática sobre pesquisa em educação com ênfase na pesquisa do tipo etnográfico, definição do campo de estágio e orientação para a elaboração de projetos de pesquisa individuais a serem desenvolvidos no ensino de História e tendo em vista as características dos campos de estágio. Após a execução dos projetos de investigação e análises dos dados, orientamos os alunos-estagiários na elaboração de relatórios de docência e pesquisa cujos resultados possibilitassem romper com dificuldades no processo ensino-aprendizagem da disciplina e pudessem materializar um percurso de formação docente marcado pela busca de uma emancipação profissional. Neste artigo não nos deteremos na análise acerca de tal experiência. Com base em pesquisa bibliográfica e de tipo etnográfico, explicitamos os procedimentos de

investigação desenvolvidos em meio a atividades de estágio supervisionado e refletimos acerca da importância da pesquisa educacional sobre o processo ensino-aprendizagem na formação de professores de História. Citamos a experiência desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no intuito apenas de deixar claro que as reflexões que se seguem baseiam-se em ações concretas.

Ensino, pesquisa, docência

A importância de formarmos o professor-pesquisador aparece frequentemente nas discussões educacionais contemporâneas e mesmo parece ter se tornado lugar comum. Marli André (1997a) já registrou a ampliação da frequência com que tanto a literatura nacional quanto a internacional tratam sobre esse aspecto da formação. Assim afirmou André (2006, p. 123):

Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar decisões próprias.

A pesquisa durante a formação docente é defendida por diversos profissionais (ANDRÉ, 1995; DEMO, 2004; FAZENDA, 1997; VEIGA, 2006). O incentivo à pesquisa entre os estudantes de graduação, como registra Demo (2004, p. 103): “[...] tomando-se em conta nossa precariedade acadêmica histórica, a ideia tem de importante sair da rotina das aulas repetitivas e da tutela de professores que apenas reproduzem conhecimento de segunda mão”. Os benefícios de atividades voltadas para a experimentação de situações concretas, a partir das quais os alunos em formação (docente) podem aprender a pesquisar sobre uma dada instituição de ensino, são inúmeros para o processo de profissionalização. Conforme Demo (2004, p. 116),

[...] o aluno que aprende a pesquisar, aprende a habilidade mais básica para sua permanente renovação profissional, sem falar naquela de estudar melhor e aprender de maneira reconstrutiva; não vem à instituição para escutar aula, tomar nota, fazer prova, mas para reconstruir conhecimento sistematicamente; este tipo de aluno tem peso no futuro do país e é a fonte principal para a instituição de novas vocações docentes.

Precisamos ter em mente que a universidade não prepara simplesmente novos profissionais, sua função é muito mais ampla. Ela é responsável em grande medida pela formação constante de novas gerações de líderes

e dirigentes de diferentes esferas sociais, administrativas e de Estado. A universidade precisa ser compreendida, dessa maneira, tanto como centro produtor de conhecimento quanto como detentora de uma função social e educacional. Nesse sentido, é necessário compreender a pesquisa como prática social como sendo o papel da universidade.

Vale lembrar com Marli André, quando afirma que em relação a atividades de pesquisa durante a formação inicial de professores, que em termos de vantagens:

Uma, bastante evidente, é a possibilidade de que o professor-aluno venha a reproduzir em suas aulas o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação. Outras vantagens [...] sensibilidade na observação, visão mais analítica da realidade, distinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações, [...]. (ANDRÉ, 2006, p. 129).

Partimos do pressuposto de que o conhecimento sobre a docência está em constante construção, que não ocorre apenas nas experiências vividas na universidade e que tal conhecimento requer um consistente domínio teórico e prático sobre a área de formação. Nesse sentido, na reformulação do curso de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, as 400 horas de estágio supervisionado foram divididas em quatro semestres. Como principal resultado obtido, a partir da nova organização para o Estágio I, II, III e IV no novo currículo do curso e visando o estabelecimento sistemático de pesquisas na área do ensino de História, elaboramos e implementamos a proposta para os Estágios no que se refere à prática de pesquisa descrita a seguir.

- I – Projeto de pesquisa – elaboração de um projeto de pesquisa sobre o ensino de História, de caráter experimental, a partir de uma problemática levantada na escola, após um período de observação.
- II – Intervenção – desenvolvimento de ações de intervenção na vida escolar e da comunidade. Em tal momento, o aluno pode melhorar o projeto ou mesmo colocá-lo em prática inicial. Contudo, no sentido ainda de melhorá-lo para futura aplicação com alunos do Ensino Fundamental.
- III – Docência e pesquisa de campo – execução da pesquisa em campo durante as aulas de História, ministradas em turma de Ensino Fundamental, e elaboração de ensaio sobre a experiência.
- IV – Docência e trabalho monográfico – análise dos dados coletados e elaboração de um trabalho monográfico com os resultados obtidos. Divulgação do trabalho em forma de eventos e apresentações, especialmente, para turmas de Estágios anteriores.

O trabalho de formação do docente em História pautado na pesquisa objetiva, principalmente, a melhoria do ensino da disciplina pelo caminho da instrumentalização do futuro professor sobre as especificidades da pesquisa educacional e os meandros de um cotidiano escolar. Este novo docente deverá ser capacitado a: observar uma realidade escolar em seus aspectos administrativos e pedagógicos; redigir um relato de tipo etnográfico com os resultados da sua observação; levantar uma questão de pesquisa sobre a realidade escolar observada e descrita; apropriar-se de uma bibliografia sobre a problemática de pesquisa por ele levantada; definir objetivos para o trabalho de investigação; apresentar meios para a obtenção de respostas à questão de pesquisa; aplicar o projeto de pesquisa durante uma unidade de ensino, correspondente em geral a um bimestre de aulas; coletar, sistematizar e analisar informações; redigir relato sobre os resultados da aplicação do seu projeto de investigação; e, propor novas estratégias metodológicas para um efetivo e contextualizado ensino de História.

Durante a execução da pesquisa no Estágio Supervisionado III, orientamos os alunos na busca pelo aguçar do olhar, tendo em vista a importância da descrição para a investigação educacional e a melhor definição das práticas docentes a serem implementadas no ensino básico. A descrição nas pesquisas em educação, voltadas para práticas pedagógicas, é de fundamental importância para o êxito das investigações e, conseqüentemente, melhorias do campo. Diferentemente de outras Ciências, as Humanas não receberam por herança um domínio teórico já delineado em ideias ou sentidos. Fundamentam-se no modo de ser do homem, tal como se constitui no pensamento moderno, como fundamento de todas as positivities (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo). Os conceitos sobre os quais as pesquisas em educação voltadas para práticas pedagógicas se fundamentam são produzidos pelas descrições. A descrição propriamente dita possui, portanto, importância significativa no desenvolvimento da pesquisa educacional.

O ato de descrever em pesquisa em educação exige o atendimento de alguns princípios. O primeiro deles é que ninguém descreve para si mesmo. A descrição envolve uma ação que é dirigida a alguém. É necessário que haja alguém, um outro sujeito a quem a descrição seja dirigida e que “não conhece” o assunto ou o objeto descrito. Um outro princípio é que a simples enumeração de características não consiste em uma descrição como princípio investigativo. Martins (1989) apresenta-nos um exemplo, tão simples quanto significativo acerca de tais princípios:

Um comentarista de rádio descreve uma partida de futebol para uma audiência que não vê o jogo; nesse caso ele está descrevendo. Um comentarista de televisão que acompanha o jogo, junto com os telespectadores, não está descrevendo, apenas está comentando o jogo. Entretanto,

as palavras usadas por ambos os comentaristas podem até ser as mesmas. (MARTINS, 1989, p. 55).

A atenção à descrição é uma referência às técnicas metodológicas das pesquisas de tipo etnográfico em uma perspectiva antropológica (GEERTZ, 2008), a qual ganhou espaço no Brasil, em meio às pesquisas educacionais, na década de 1970³ e que, fundamentam grande parte das pesquisas desenvolvidas sob a nossa orientação nas atividades de Estágio Supervisionado de Formação de Professores de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

No final do século XIX, assistimos a uma forte influência da perspectiva psicológica nas pesquisas etnográficas. André (1997b) registra que até os anos de 1970, os estudos sobre a sala de aula eram orientados teoricamente pelos princípios da psicologia comportamental. Estes estudos tornaram-se conhecidos como “análises de interação”. A autora recorda as pesquisas de Delamont e Hamilton da década de 1970, que analisam os estudos de interação mostrando que a maior parte dos instrumentos de observação procurava reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, pouco contribuindo para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Ao focalizar estritamente o que podia ser observado, eles ignoravam o contexto espaço-temporal em que os comportamentos se manifestavam. A alternativa, segundo os autores, diante dos problemas apontados, era a abordagem antropológica. A justificativa para tanto estava na explicação de que as interações de sala de aula ocorrem em contextos marcados por múltiplos significados, integrantes de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador.

Foi mesmo a partir do final dos anos de 1970 com a emergência de grupos sociais diversos na cena política a nível mundial e com o processo de democratização do acesso à escola básica de 1º e 2º graus, no Brasil, especificamente, que a necessidade de compreensão sobre o que ocorria efetivamente com tais grupos e o que estava acontecendo no interior das escolas tomou corpo nas pesquisas educacionais. A base destas foi a pesquisa de tipo etnográfico a partir do viés antropológico.

No século XX as pesquisas em educação assistiram a mudanças teóricas. Os debates apontavam para diferentes paradigmas, indicando encaminhamentos que iam desde o positivismo até possibilidades mais plurais. Gamboa (1989) define o novo cenário de investigação em educação em três paradigmas: empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico e o crítico-dialético⁴. Podemos visualizar as principais diferenças entre estes paradigmas ao observarmos os seus critérios de cientificidade. De acordo com o autor:

A validação da prova científica, nas pesquisas empírico-analíticas, se fundamenta no teste dos instrumentos de

coleta e tratamento dos dados, no grau de significância estatística, nos modelos de sistematização das variáveis e na definição operacional dos termos utilizados (racionalidade técnico-instrumental). Já as pesquisas fenomenológicas confiam no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto de seu estudo (racionalidade prático-comunicativa). As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora). (GAMBOA, 1989, p. 98).

As pesquisas orientadas no Estágio Supervisionado em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte apóiam-se nos dois últimos paradigmas, denotando aspectos qualitativos de investigação. Em outros termos, consideramos, de modo geral, que o processo investigativo adquire sentido e significado no contexto em que ocorrem os fenômenos. O pesquisador é parte essencial de tal processo. Seus conhecimentos e habilidades é que vão, de certa forma, bem desenvolver ou limitar os resultados da pesquisa. Em termos de procedimentos metodológicos, o pesquisador, de certo, lançará mão de entrevistas, observações, estudo de documentos, busca em arquivos, observação de comportamentos e posturas não-verbais bem como interpretação de normas, por exemplo. Além disso, o resultado do processo de construção e interpretação dos dados deverá ser sempre do conhecimento dos informantes, os quais devem autorizar a produção da pesquisa.

De forma mais específica, podemos afirmar que pesquisas apoiadas na perspectiva da pesquisa de tipo etnográfico podem ser experimentadas em atividades de Estágio Supervisionado. Nesta situação, o que buscamos é levar os futuros professores a descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que ocorrem em contextos escolares. Na perspectiva etnográfica, as diversas variáveis que envolvem a prática pedagógica são analisadas em conjunto e na sua dinamicidade. Dessa maneira, torna-se possível melhor compreender o cotidiano escolar. Para tanto, é preciso considerar a atuação do pesquisador como um observador, entrevistador e analista entre teoria e empiria. A pesquisa de tipo etnográfico não se confunde com a pesquisa-ação considerada em sua definição mais tradicional uma forma de intervenção⁵.

A pesquisa do tipo etnográfico pode até incluir algum tipo de ação ou intervenção por parte do pesquisador ou do grupo pesquisado, mas isso irá ocorrer mais em função do esquema flexível que o processo etnográfico assume do que de uma proposta intencional de intervenção. (ANDRÉ, 1989, p. 38).

De acordo com André (1989) o que mais caracteriza a pesquisa de tipo etnográfico é: a) um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados, deixando claro o grau de envolvimento e participação do pesquisador na situação investigada; b) a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos sobre a realidade estudada, em função da qual faz suas análises e interpretações; c) a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados; d) flexibilidade entre observação e análise, entre teoria e empiria.

Características da etnografia contribuem metodologicamente para a pesquisa acerca de situações escolares ao permitir ao professor-pesquisador a adoção de uma postura aberta e flexível durante a coleta e a análise dos dados possibilitando a realização de ajustes na investigação tendo em vista uma melhor análise e compreensão das práticas pedagógicas e, em âmbito maior, do cotidiano escolar. Em outras palavras, tal flexibilidade deve ser utilizada para ampliação e enriquecimento teórico e não como pretexto para justificar falta de um caminho teórico preestabelecido.

Em termos de operacionalização, podemos afirmar que em um primeiro momento, a pesquisa de tipo etnográfico, assim como outros tipos de investigação, requer a elaboração de um projeto, para o qual é necessário o conhecimento acerca da produção científica relativa ao tema da análise bem como sobre o contexto alvo da pesquisa. A apropriação de tal conhecimento é basilar para a elaboração do problema da pesquisa, a definição dos objetivos bem como do referencial teórico-conceitual que orientará o trabalho de campo.

Após a elaboração do projeto da investigação, chega-se ao momento do trabalho de campo. Este envolve a observação direta e de forma aprofundada com anotações em diário de campo bem como o desenvolvimento de outros meios para a obtenção das opiniões dos sujeitos da pesquisa. É necessário que o pesquisador não se atenha a hipóteses rígidas. A adoção de uma postura flexível é necessária para que ele perceba a possibilidade de abertura a novas direções de pesquisa e mesmo perspectivas de análise. Somente a abertura ao universo do outro permite ao professor que investiga o cotidiano escolar a possibilidade de definir ou mesmo descobrir novas categorias de análise e desenvolver novas interpretações. Em outros termos, a escuta sensível do professor-pesquisador é imprescindível para que, neste momento do trabalho de campo, ele possa realizar as mediações entre teoria e empiria e, se o contexto o exigir, promover, inclusive, a revisão de princípios e procedimentos de pesquisa, aprimorando-os.

Ao final dos trabalhos, chegamos à sistematização dos dados e sua exposição em forma de texto escrito. Também nesse momento, o pesquisador precisa estar atento à necessidade de dialogar com os elementos teórico-conceituais e com os dados coletados. O resultado disso é a construção de nova interpretação e compreensão do cotidiano escolar investigado. Não podemos deixar de considerar em todos os momentos da pesquisa,

os aspectos éticos que a envolvem. Estes começam com a apresentação justificada do projeto para todos os envolvidos, passa pela obtenção da autorização destes para a realização de coleta e interpretação dos dados e encerra-se com a concordância acerca das conclusões apresentadas pelo pesquisador.

Parafraseando Geertz (2008), além dos cuidados com a *descrição densa*, densa na medida do possível no caso dos estágios supervisionados devido às limitações de tempo para as atividades de pesquisa, é importante que o futuro professor-pesquisador conscientize-se na necessidade da interpretação dos fenômenos observados. No trabalho interpretativo, não se pode esquecer ainda de considerar a descrição dos significados das ações de acordo com o ponto de vista dos sujeitos investigados. Em outras palavras, a pesquisa de tipo etnográfico não se resume à descrição de pessoas e eventos ou à reprodução pura e simples das suas falas. É necessária interpretação e esta considerando os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas ações.

Por meio da iniciação à pesquisa em educação a partir de tal perspectiva, buscamos que os futuros professores experimentem a possibilidade de aprender a observar e a sistematizar o resultado de suas observações de modo a, por meio dele, ser possível a formulação de uma questão de pesquisa. A partir desta deverá estudar sobre a produção bibliográfica relativa ao tema a ser investigado e definir um planejamento para a investigação, pensado teórica e metodologicamente. A definição do problema de pesquisa é um dos aspectos da formação do professor-pesquisador que exige considerável cuidado. Nela reside uma das maiores dificuldades dos graduandos, vencida somente quando estes se conscientizam da necessidade de reflexão sobre a própria realidade a ser investigada como um meio para um melhor delineamento da questão da pesquisa bem como a consciência de que toda pesquisa parte de um problema cuja resolução ou esclarecimento a investigação visa proporcionar. Sem dúvida ainda, o estabelecimento de um problema de pesquisa mostra-se mais desafiante quando se trata de elaborar um problema acerca da própria prática docente.

A atenção com a elaboração do problema é bem lembrada por Luna (1989, p. 26), quando se refere aos requisitos para o ato de pesquisar, para o que apresenta: *"a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida"*. Ainda acerca do problema de pesquisa, afirma o autor:

[...]. Ele precisa existir, mesmo que sob a forma de mera curiosidade, para dirigir o trabalho de coleta de informações e, posteriormente, para organizá-las. É difícil argumentar contra a formulação de problemas de pesquisa e desconheço a existência de uma corrente metodológica que o faça seriamente. (LUNA, 1989, p. 27).

A dúvida maior, portanto, gira em torno da origem do problema, muitos graduandos podem questionar: “a partir do que vou elaborar o problema?” A resposta é ao mesmo tempo simples e complexa. De forma sintetizada e simples podemos afirmar que o problema é gerado a partir das nossas experiências profissionais, pessoais, sociais, das leituras que realizamos, dos eventos que presenciamos. A sua complexidade, por sua vez, decorre do fato de que o problema acarreta ao seu elaborador, a necessidade de um domínio acerca de características da realidade a ser investigada e de uma reflexão contextualizada sobre ela. Em outros termos, a elaboração do problema parte da vivência do pesquisador e tanto essa construção quanto o desenrolar de toda a pesquisa, exige de quem investiga, leitura, discussão, observação, estudos, reflexão e materialização de resultados.

O trabalho de busca por respostas ao problema de pesquisa estende-se à possibilidade de coleta de dados e sistematização dos achados para análise da questão investigada. O percurso do trabalho é amplo e exige do futuro professor bastante estudo, reflexão, levantamento e análise de dados relativos à dinâmica do campo no qual exercerá sua prática. Dessa forma, concordamos com Riani quando afirma que:

O estágio poderá se constituir em uma fonte de informações, de possibilidades de reflexão e ação e de aprofundamento no estudo das diversas questões relacionadas à educação. Mas, para atingir esses objetivos, o aluno precisará inserir-se nesse cotidiano que a parte prática de sua formação lhe oferece não com um projeto pronto e acabado, mas com um construído a partir do cotidiano e através dele com o exercício de iniciação à pesquisa. (RIANI, 1996, p. 120).

Em uma proposta de formação docente que considere a experiência de pesquisa, a avaliação da aprendizagem dos alunos-estagiários precisa ser entendida como processo, ocorrendo em todas as fases das atividades de Estágio. Isso contribui para redimensionamentos necessários durante o processo e a consequente melhora da produção dos graduandos.

O referencial qualitativo de pesquisa, marca das atividades do Estágio, caracteriza as ações desenvolvidas, pela ausência de um único caminho a seguir ou pela impossibilidade de resposta única à questão investigada. Em decorrência disso, os resultados das pesquisas dependem, em grande medida, do compromisso dos responsáveis pela sua execução. Nesse sentido, o processo de avaliação torna-se bastante complexo, uma vez que o papel de mediação do docente orientador do estágio caminha no sentido não apenas de coordenar o processo, mas também de incentivar a promoção da autonomia do graduando e, enfaticamente, chamá-lo à sua responsabilidade de profissional em formação.

Durante todo o período da formação, principalmente, nas orientações

individuais ou em grupo, é importante que as orientações sejam também permeadas de diálogos de incentivo tendo em vista a necessidade de os graduandos não esmorecerem diante dos possíveis “choques” de realidade. Orientados a planejar cuidadosamente suas atividades, podem deparar-se por vezes com a necessidade de improvisar diante de eventos os mais diversos. Da mesma forma, as perspectivas positivas dos licenciandos-estagiários podem esbarrar em um cenário formado por alunos desiludidos com a educação escolar e o que é pior, os graduandos deparam-se, não raro, com professores de Educação Básica desmotivados, corrompidos por vícios de certa tradição escolar infrutífera por que descrente quanto aos resultados do próprio trabalho. Tais docentes, em última instância, chegam a sugerir aos graduandos que estes mudem de profissão.

Ler uma realidade e interpretá-la com base no que aprendeu na graduação, sendo possível assim a articulação entre teoria e prática, propondo (projeto) novas metodologias, ações, reflexões, são meios para que o futuro profissional se conscientize da importância social do seu papel de professor de História. Buscamos ainda que esse futuro professor adote como pressupostos a necessidade de construção e demonstração de uma visão crítica e interpretativa sobre a realidade educacional e a importância de fazer da sua prática um processo contínuo de investigação.

Muitos alunos podem se sentir inseguros diante da proposta de trabalho com base em pesquisa. A busca velada por respostas prontas acerca dos problemas ocorridos nas escolas, ainda que em pequeno número, aparece entre os alunos de licenciatura. É necessário que trabalhem com o intuito de mostrar que não existem caminhos preestabelecidos e receitas prontas que possam conduzi-los objetivamente no trabalho de sala de aula bem como na pesquisa em educação. É imprescindível que busquemos mostrar que, em algumas ocasiões, as decisões precisam ser tomadas ao longo do processo, com atenção e muito cuidado, tendo em vista a necessidade de responder aos impasses que vão surgindo. A inexistência de um receituário, contudo, não invalida a existência de caminhos possíveis. No que se refere, especificamente, à pesquisa em educação, pré-requisitos são necessários. Seja qual for o problema da pesquisa ou os elementos teórico-conceituais, uma investigação exige o atendimento a três requisitos: a existência de uma pergunta que se buscará responder (problema); a definição e a explicação das etapas do trabalho que permitam ao pesquisador obter as respostas necessárias; e, a demonstração das respostas de forma consistente e confiável.

No que se refere ao problema da pesquisa, é importante deixar claro que este precisa existir mesmo que inicialmente não esteja muito bem claro, estruturado, definido. O problema da pesquisa orientará o pesquisador na definição dos objetivos a alcançar bem como na definição dos princípios metodológicos a serem adotados. A coleta e a organização das informações giram em torno do problema. Nenhuma técnica pode ser escolhida *a priori*,

antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja o objeto de estudo.

Em relação aos procedimentos da pesquisa em educação é importante considerar a variedade destes. O uso de apenas um meio para se chegar às respostas necessárias contribui para fragilizar a demonstração da execução da pesquisa bem como das respostas alcançadas. Como investigar o processo de aprendizagem em História de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental se o pesquisador limita-se a analisar o *diário de classe* da disciplina ou a apenas entrevistar o professor da turma? O princípio do Direito apropriado pela História no decorrer do seu processo de constituição como campo científico - *testis unus, testis nullus* (testemunho único, testemunho nulo) - vale, em grande medida, também, para as pesquisas de cunho etnográfico em educação.

A investigação é fruto de uma pesquisa tanto teórico-bibliográfica quanto empírica. O questionamento acerca da realidade observada e a construção de argumentos que venham a responder o problema da pesquisa necessitam de fundamentação rigorosa. Nesse sentido, é imprescindível o diálogo com diferentes autores bem como o desenvolvimento de ações voltadas para a coleta de dados na escola: observação e registro em diário de campo; entrevistas; questionários escritos; leitura, fichamento e análise de documentos escritos da instituição escolar; atividades escolares e instrumentos de avaliação. Estas, entre outras ações, possibilitam a quem pesquisa um melhor alcance dos dados da realidade para ter subsidiada a construção de argumentos.

Na demonstração das respostas obtidas é imprescindível que o pesquisador explique o caminho percorrido até as suas conclusões deixando evidente garantias quanto à adequação das respostas. No processo investigativo, as informações são transformadas em dados para se chegar a uma conclusão. O pesquisador não pode deixar de expor os meios utilizados para conseguir tal transformação. A ausência disto em toda e qualquer pesquisa aponta para uma dívida do pesquisador para com a sua área de formação, além de contribuir para transformar o seu próprio texto de pesquisa em um manifesto ou em um simples conto.

Ao final da investigação, o pesquisador iniciante precisa estar atento a um aspecto delicado: o tratamento às fontes de informação. Na elaboração do seu relatório de pesquisa é preciso manter equilibradas duas fontes: os dados brutos da pesquisa e os dados de interpretação e análise. Os primeiros referem-se à transcrição literal de falas dos sujeitos investigados ou trechos de observações diretas, para oferecer ao leitor um painel vivo da realidade pesquisada. Os dados de interpretação e análise consistem em informações mais elaboradas fruto do conhecimento empírico e bibliográfico do pesquisador. Dessa maneira, quem pesquisa pode de forma mais consistente relacionar o seu próprio tratamento dos dados com os elementos teórico-conceituais.

Muitos alunos chegam ao Estágio Supervisionado em tom de crítica quanto à utilidade das teorias em educação. Sem perceber a importância delas, torna-se necessário trabalharmos junto a estes os fins acerca dos elementos teóricos e conceituais. A teoria serve a pelo menos dois objetivos: indicar as lacunas no nosso conhecimento acerca da realidade, gerando, em consequência disso, a possibilidade de elaboração de novos problemas de investigação; e, concomitantemente, embora de forma parcial, serve de referencial explicativo para as respostas que vão sendo observadas. A teoria funciona, dessa maneira, como uma espécie de lente através da qual podemos enxergar melhor a realidade, sugere perguntas e indica possibilidades seja de coleta de dados, seja de interpretação e análise de informações. A teoria, não é, portanto, uma camisa de força, um princípio imutável ou detentora de um poder absoluto em si mesma. Assim, como nos lembra Severino, é preciso trabalhar com a *teoria teorizante* e não com a *teoria teorizada* (1992, p. 31). Como registra Gessinger,

Ao fazermos pesquisa, partimos para a prática fundamentados em uma teoria. Como as teorias, em geral, são resultados das práticas, a prática resultante da pesquisa poderá modificar ou aperfeiçoar a teoria inicial. Essa nova teoria dará condições de mais pesquisa, o que influenciará a teoria e a prática. Desta forma, estabelecemos uma relação dinâmica entre teoria e prática, que caracteriza a geração e organização do conhecimento. [...]. (GESSINGER, 2004, p. 192).

A teoria não é garantia de sucesso de uma determinada ação. Este êxito depende também do comprometimento do responsável por tal ação. Ao longo das nossas atividades de estágio supervisionado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, percebemos que os alunos dedicaram-se de forma diferenciada à construção da fundamentação teórica da pesquisa. Em decorrência disso, alguns avançaram mais, outros menos, obtendo ao final do processo investigativo, resultados diferenciados. Os alunos-estagiários menos dedicados, conseqüentemente, não atingiram condições de aprofundar o problema (questão) da pesquisa, de posicionar-se criticamente sobre sua prática docente e acerca da aprendizagem dos seus alunos na escola onde estagiou bem como não apresentaram condições de participar efetivamente das discussões gerais coletivas relativas às atividades do estágio. Em síntese, não conseguiram tornar-se autores da produção de conhecimento relativo à sua área de atuação profissional.

Ao se referir aos professores e suas pesquisas no nível da Pós-Graduação *strictu sensu*, Ivani Fazenda (1992, p. 81) observa “[...] que por meio da pesquisa o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e que aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa,

não consegue mais retroceder ao puro exercício de ensino em sala de aula". Com essa afirmação a autora não pretende classificar como menos nobre o exercício de sala de aula, mas, sim, afirmar que o exercício de sala de aula, perpassado pela habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula e contagia positivamente todos os que a frequentam.

Estendemos o pressuposto da autora também para as atividades de pesquisa na graduação, atentando evidentemente para os devidos reordenamentos das práticas de pesquisa desenvolvidas na pós-graduação para a graduação, a exemplo das exigências temporais para conclusão de atividades, maiores na graduação pelo caráter disciplinar das atividades. Acreditamos assim, que o licenciando que experimenta uma prática investigativa ainda durante a sua formação profissional inicial, quando dos seus contatos com as escolas de Educação Básica nas atividades de estágio supervisionado, não conseguirá ser no exercício efetivo da profissão, um simples repassador de informações em sala de aula nem um mero reproduzidor de conhecimentos sobre a educação escolar. Além disso, advogamos, conforme Fazenda que,

[...] o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos. (FAZENDA, 1991, p. 55).

Na simples repetição de informações, o professor torna-se facilmente superado por outros meios, a exemplo do computador e da *internet*. Esperamos a formação de profissionais capazes de reflexão e ação próprias, preparados para os desafios da contemporaneidade, detentores de uma prática docente contextualizada. Somente dessa maneira poderão convencer seus alunos e por extensão a sociedade destes que se pode encontrar na escola conhecimentos realmente importantes, específicos, necessários para suas vidas.

Em toda essa reflexão fica evidente a grande responsabilidade do professor-orientador. O professor de estágio supervisionado não pode ser aquele que se posiciona como o determinador de atividades a serem desenvolvidas em um contexto pensado *a priori*. O docente-orientador igualmente não ensinará a trajetória a ser seguida pelo aluno-estagiário, futuro professor, pelo simples fato de existirem caminhos, possibilidades diversas e não apenas uma regra sobre o que é viável e aceitável no ensino de História. É importante que o professor-orientador proponha-se orientador e supervisor de atividades, de uma formação profissional iniciada antes do

ingresso do futuro docente na graduação e continuada após a obtenção da licença para atuação na profissão.

Essa prática orientadora e supervisora caracterizada em grande parte pela premissa do trabalho a partir de um projeto de pesquisa composto pelo próprio futuro profissional, toma por objetivo a ruptura com um cotidiano de práticas didático-pedagógicas descontextualizadas, desvinculadas do que esperam os alunos da escola a partir da sua própria realidade social e histórica. Visa, assim, possibilitar ao futuro docente, condições para interpretar, compreender e agir sobre o meio onde atuará, teorizando sobre o mesmo, a fim de dar respostas às inquietações do seu público escolar, por meio da sua área de conhecimento específico.

O processo de validação da produção acerca da pesquisa no ensino de História requer demonstração escrita e oral. Ao final dos trabalhos de investigação é preciso materializar os resultados da pesquisa. Duas situações são necessárias: a produção de um texto escrito e a comunicação oral deste. Nos registros acerca da execução da pesquisa, tudo pode ser afirmado posto que fruto de produção científica. As afirmações, contudo, dependem de argumentação sólida. Os argumentos podem ser construídos com base de natureza teórica ou empírica. Organizados coerentemente, os argumentos denunciarão a produção pessoal do futuro professor-pesquisador.

A argumentação não deve ocorrer apenas no âmbito do escrito. A comunicação oral dos resultados da pesquisa é imprescindível para a validação dos trabalhos. A demonstração do desenvolvimento da capacidade de expor oralmente seus próprios argumentos, interpretações e pontos de vista constitui-se em momento de intervenção na realidade, posto que esta se constitui por diferentes linguagens e o discurso pode ser compreendido como postura de ação. Como afirma Ramos (2004, p. 46),

[...] A competência argumentativa é acompanhada pela competência lingüística. A comunicação escrita, sendo mais complexa que a comunicação oral, encerra conhecimentos mais consistentes da língua natural, fundamental para a argumentação e para a constituição do sujeito.

Dessa forma, o estágio supervisionado poderá auxiliar o aluno a compreender e a enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática, uma vez que,

[...] pesquisar é cada um participar ativamente da construção do conhecimento daqueles com os quais convive no mesmo processo educativo, investindo no questionamento sistemático e na busca de novos argumentos, novo conhecimento. Nesse processo, é importante enfatizar, não basta comunicar, é preciso argumentar. (RAMOS, 2004, p. 37).

Dessa forma é que podemos afirmar que os desafios desta proposta de formação de professores de História pautada na experimentação da pesquisa educacional são vários. Como registra Moraes:

A produção em um ambiente de aula com pesquisa é um exercício desafiador e permeado de contradições, exigindo saber lidar com algumas antinomias ao longo do processo. Esse trabalho de produção, adequadamente mediado, possibilita atingir resultados muito positivos, tanto em termos de qualidade formal das produções, como de qualidade política e de transformação dos envolvidos. (MORAES, 2004, p. 137-138).

É importante deixarmos claro que o grande objetivo do desenvolvimento do projeto de formação de professores de História pautado na pesquisa em educação, não é a promoção de pesquisas científicas no sentido estrito do termo, pela simples constatação da incompatibilidade entre as exigências de pesquisas acadêmicas com as características dos estágios supervisionados. O que buscamos é a iniciação dos futuros professores no desenvolvimento de práticas de investigação acerca do cotidiano escolar dentro de uma preocupação didática com a formação de profissionais da educação. Buscamos que tais profissionais qualifiquem-se adotando uma postura detentora de um mínimo de ações intelectuais.

As circunstâncias que os professores enfrentam e são obrigados a resolver apresentam características diversas e, ao mesmo tempo, únicas, exigindo respostas rápidas e, simultaneamente, conscientes, diversas e também, únicas. O domínio seguro desse universo complexo torna-se possível apenas pelo profissional que reflete sobre a (e na) ação. A iniciação à pesquisa sobre o cotidiano escolar durante a formação docente inicial é condição relevante para a promoção desse professor reflexivo. O que buscamos com tal projeto de formação docente é que os futuros professores experimentem o lugar de participantes de um saber que se constrói e reconstrói a todo o instante e compreendam a complexidade do seu campo de trabalho. Em termos mais específicos, buscamos, por meio dessa perspectiva de orientação da formação docente, que os novos professores sintam-se capacitados a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas em prol do êxito dos objetivos de aprendizagem dos seus futuros alunos.

Considerações finais

Por meio de um projeto de formação inicial docente que transforma parte do estágio supervisionado em uma experiência de pesquisa educacional buscamos trabalhar a prática de ensino criando condições para que o futuro docente se conscientize da importância social do seu papel.

E com base nesta consciência, possa posicionar-se criticamente perante o seu próprio conhecimento, percebendo suas limitações e as consequências daí decorrentes para que assim adquira um instrumental para tratar esse conhecimento como objeto de ensino e pesquisa, fazendo da sua própria prática docente um processo contínuo de investigação e transformação.

Nesse sentido é evidente a possibilidade de que o estágio pode ser desenvolvido através de uma nova metodologia, na qual a construção de projetos de ação possa contemplar as funções de ensino e pesquisa, partindo do conhecimento dos alunos e fundamentando-se nos dados teóricos adquiridos, de modo a interagir com os interesses da comunidade escolar. É imprescindível que a experiência do estágio supervisionado seja trabalhada como algo de fato relevante e útil para os graduandos, revertendo o papel de atividade de segunda categoria, verificada durante décadas no Brasil, para algo indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, os futuros professores poderão tornar-se promotores da própria formação e em consequência disso, de certo, promoverão reflexões e aprendizagens coletivas, principalmente, dentro das suas escolas, adquirindo maior poder político e visibilidade social.

Evidentemente, a proposta aqui apresentada possui percalços, barreiras, entraves. Contudo, os resultados positivos também são uma realidade. Se, por um lado, os desafios são muitos; por outro, os caminhos a seguir também, dois de imediato vêm à nossa mente, como a lembrança dos irmãos Epimeteu e Prometeu. O primeiro, diante da sua imprevidência, abandonou os seres humanos a sua própria sorte, buscando não contrariar os deuses e poupar-se de problemas. Prometeu, ao contrário, arriscou-se em roubar o fogo dos deuses e entregá-lo aos homens para que estes fossem capazes de libertarem-se e transcenderem a sua realidade. Pagou um preço alto, mas foi reconhecido pelos homens emancipados. Conforme o segundo, façamos da educação o fogo sagrado dos deuses, tornemo-nos as forças prometeicas portadoras desse fogo e o difundamos. Diante dos desafios, talvez tenhamos que pagar um alto preço por isso, assim como Prometeu e o seu fígado devorado por águias. Não tem problemas, pois os Hércules também se farão presentes.

Notas

* Crislane Barbosa Azevedo é Professora Adjunta do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

¹ LDB 9394/96, PCN-História, PCN-Temas Transversais, Lei nº 10639/2003, Lei nº 11645/2008, DCN-Educação das Relações Étnico-raciais etc.

² Com base na Resolução n. 02/2002 do Conselho Nacional de Educação foram ampliadas as atividades de prática de ensino, na forma de estágio supervisionado, para 400 horas.

³ A etnografia originou-se na Antropologia de Franz Boas, compreendida em uma visão metodológica de simples coleta de dados. A ausência de vinculações teóricas do início modificou-se com teóricos como Malinowski na década de 1920. A vinculação entre teoria e metodologia ganhou nova orientação com Geertz nos anos de 1970.

⁴ Engers (1994) apoiada em diferentes teóricos mostra que podemos definir tal cenário também por meio dos paradigmas: positivista, interpretativo e sócio-crítico. Tal classificação, apesar da diferente nomenclatura empregada, mantém o mesmo sentido e significado paradigmático apresentado na classificação de Gamboa (1989).

⁵ Na América Latina a pesquisa-ação encontra-se vinculada, fundamentalmente ao paradigma crítico-dialético ou sócio-crítico que tem como característica o engajamento sócio-político e a ação emancipatória. Paulo Freire é um exemplo disso. Suas práticas possuem tais componentes - conscientização e emancipação.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 35-45.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997a, p. 99-110.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, v. 18, n. 43, Campinas, dez.1997b.

_____. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma P. A. Veiga (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006, p. 123-134.

DEMO, Pedro. Iniciação científica: razões formativas. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valdeez M. do R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 103-126.

ENGERS, Maria Emília A. (Org.). **Paradigma e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FAZENDA, Ivani. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: _____. (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 75-84.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991, p. 53-62.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo:

Cortez, 1989.

GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 91-115.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GESSINGER, Rosana Teoria e fundamentação teórica na pesquisa em sala de aula. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valderez M. do R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 189-202.

LUNA, Sérgio de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 21-33.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 47-58.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valderez. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 127-142.

RAMOS, Maurivan. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valderez M. do R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 25-49.

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo: Lúmen, 1996.

SEVERINO, Antônio. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de Pós-Graduação. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 27-34.

VEIGA, Ilma Veiga. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

Recebido em: junho de 2011.

Aceito em: setembro de 2011.