

# O PAPEL DA PESQUISA NO TRABALHO DOCENTE

---

*Débora Roquini de Souza<sup>1</sup>*  
*Celso Vallin*

---

## Resumo:

Sabemos que a aprendizagem de modo abrangente exige a pesquisa, mas existem dificuldades para essa ação se concretize na rotina de trabalho escolar. Em 2008 foi aprovada uma lei nacional que instituiu que pelo menos um terço da carga horária da docência seja extraclasse. Que fatores dificultam ou impedem a realização de pesquisa na formação continuada de docentes? Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado em andamento com pesquisa do tipo etnográfica com observação participante através da observação direta das atividades dos grupos estudados e o registro das conversas com os professores para conhecer suas atividades no âmbito de duas escolas estaduais de Ensino Fundamental, localizada no município de Lavras, Minas Gerais.

**PALAVRAS-CHAVE:** tempo extraclasse; pesquisa docente; formação continuada.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras

We know that learning comprehensively requires research, but there are difficulties for this action to take place in the school work routine. In 2008, a national law was passed that established that at least one-third of the teaching hours should be extra-class. What factors make it difficult or impossible to conduct research in continuing teacher education? This article is part of an ongoing master's thesis with research of the ethnographic type with participant observation through the direct observation of the activities of the studied groups and the registration of the conversations with the teachers to know their activities in two state schools of Elementary School, located in the municipality of Lavras, Minas Gerais.

**KEYWORDS:** extraclass time; teaching research; continuing education.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa, muitas vezes, é entendida como algo próprio das universidades e que só caberia nas situações de trabalho pesquisadores profissionais. A pesquisa é algo que se associa a descoberta e inovação.

Na educação básica é comum que se use o termo pesquisa para falar de coisas que não são. Coisas diferentes. Em resumo, é o que acontece quando pedem para estudantes encontrarem e copiarem sobre qualquer assunto, sem que se faça uma problematização ou que exista autoria. Procurar um verbete numa enciclopédia, ou por meio dos mecanismos de busca da internet, pode colaborar numa pesquisa, mas não é uma pesquisa. Ainda mais quando estudantes e professores tomam o que já estava escrito como algo que finaliza e resolve o pedido.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto

e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Ludke e André (1986, p.1)

Fazer pesquisa é o mesmo que investigar criteriosamente certo tema, e dentro dele um campo de interesse, ou seja: estabelece-se um problema de pesquisa, a partir disso são buscadas informações e com elas criadas explicações.

Para muitas pessoas a escola é vista como um local em que se faz a transferência do conhecimento. Mas para outras, conhecimento não é algo que possa ser transferido (Freire, 1996).

Talvez a diferença entre umas e outras esteja no modo de entenderem o que seja conhecimento e mesmo o modo de olharem para a vida, a visão de mundo.

Freire critica o que chama de “educação bancária” em que a escola trata estudantes como se fossem cofres, o conhecimento como moedas, e o ensino seria algo como depositar as moedas do conhecimento na cabeça/cofre de estudantes. Essa crítica se explica mostrando que na educação bancária, o que se espera de estudantes é que saibam repetir ou reproduzir as explicações apresentadas pela Escola. Nessa visão, o conhecimento seria algo dado, seguro, imutável, inquestionável, despido de incoerências. Mas se assim fosse, a pesquisa só caberia para o estudo do que é desconhecido pela humanidade, das absolutas novidades. Os cientistas seriam pessoas diferentes, geniais, e as pessoas, em geral, a elas só caberia reproduzir e aplicar o que já é conhecido e dominado.

Embora muitas pessoas pensem assim, isso não é verdade. Assim como Freire, sabendo que todas as pessoas são inteligentes, nós preferimos que a escola não seja só um local para a reprodução de explicações dadas. É por essas razões que

entendemos a importância do uso da pesquisa como princípio educativo. Vejamos o que diz a Fiocruz sobre esse princípio:

Entendemos que ter a pesquisa como princípio educativo, ou não ter, dependerá da visão de mundo de quem organiza e faz a escola. De um lado podemos ter projetos de dominação: gente que se agrada de estar no poder e dominar a sociedade. De outro teremos projetos de emancipação. FIOCRUZ, 2018.

Considerando o desejo de se fazer uma escola Libertadora, voltada para a emancipação plena das pessoas, e de se ter a pesquisa como princípio de base dessa educação, observamos que o uso da pesquisa pode em outros lugares e situações de estudo nos quais o/a professor/a pode se envolver. Nós aqui, queremos investigar sobre o uso da pesquisa na educação básica, especialmente em: grupos, coletivos e oportunidades de formação de professores que acontecem no âmbito da escola.

Como foco da investigação foi escolhido o Ensino Fundamental e nele os docentes que atuam nos anos finais. Percebe-se que existe uma grande diferença entre a rotina de trabalho docente dos primeiros anos e dos anos finais. Isso já começa pela contratação, em que uns são formados em pedagogia e outros em disciplinas específicas, como matemática, geografia, educação física etc.

É certo que deve-se imaginar docentes que pesquisam sobre temas que lhe interessem, como didática, metodologias de ensino, e curiosidades específicas relacionadas aos conteúdos que querem ensinar.

Entre nossas questões de investigação estão: Que oportunidades existem na rotina de trabalho da/o professor/a? O que facilita e colabora para que possam aprender a fazer e experimentar pesquisar? Como se organizam para estudar as/os professoras/es? Como estudam? O que estudam? O que falta para que essas pessoas possam dedicar-se à pesquisa?

Nisso tudo, queremos saber: existe trabalho de pesquisa?  
Que dificuldades e que bons resultados existem?

## **A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A LEGISLAÇÃO**

Durante algum tempo, a história da atividade docente era vista como a realização de aulas somente. Aos poucos, alguns sistemas de ensino foram reconhecendo a necessidade de incorporar as horas de planejamento e estudo à jornada de quem leciona.

Adotando uma visão não romantizada da profissão docente, este capítulo pretende apresentar as principais legislações vigentes que regem a profissão do professor de educação básica no Brasil para conhecer a forma como é distribuído, hoje, os tempos do trabalho docente. Nosso intuito é verificar que oportunidades existem para a formação de professores no âmbito da escola.

Partindo da Lei maior, a Constituição Federal, nela é assegurado que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53/2006)

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 estabeleceu:

Artigo 67, V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada; c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades; d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (artigo 67, V, da Lei nº 9.394/96).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996, mesmo não usando a expressão “hora-atividade”, estabelece que o professor deve possuir espaços/tempo de estudo e planejamento, os quais devem se encontrar integrados sua jornada de trabalho. A hora-atividade é significativamente importante para que o trabalho pedagógico do professor seja bem estruturado, pois é neste espaço que ocorrerá o planejamento da escola como um todo e de sua disciplina e ainda servirá para trocar experiências com suas colegas, estudar, debater com o grupo gestor, participar de cursos ou encontros externos, ou seja, executar ações voltadas para a formação continuada.

Do ponto de vista legal, os órgãos regulamentadores do ensino devem incentivar a formação dos profissionais da educação, bem como destinar um tempo reservado para estudos durante a jornada de trabalho. Isso está estabelecido na resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública:

Artigo 5º parágrafo XI: [...] estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem, na adequação de seus planos de carreira, prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das

diferentes etapas e modalidades da Educação Básica [...]. BRASIL, 2009, p. 2.

Em seu estudo, Scholochuski (2017) usou a terminologia ‘hora-atividade’ ao invés de atividade extraclasse e define que essa atividade deve ser conceituada para classificar momentos de estudo e planejamento que integram a jornada de trabalho docente.

Vale destacar que as expressões extraclasse e hora-atividade são similares, ou seja, significam tudo aquilo que o professor realiza dentro da jornada de trabalho, porém que não seja atividade pedagógica junto a estudantes, podendo ser essas atividades dentro ou fora da escola, mas sendo obrigatoriamente dentro do período considerado como jornada de trabalho (VALLIN, 2004). Para este trabalho escolheremos a expressão extraclasse.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 9/2012 que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, trouxe a definição pelo voto do Ministro Ricardo Lewandowski:

Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais. CNE/CEB nº 9/2012, p. 18 (grifo nosso).

Em estados e localidades pelo país esse tempo recebe outros nomes. Nas escolas estaduais de São Paulo essas horas

são denominadas Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Alves (2013) relata que em sua escola o HTPC era obrigatório e durava cerca de uma hora, sendo realizado de dois em dois dias. Porém, esse tempo, segundo ela, era usado para conversas corriqueiras que em nada acrescentavam no conhecimento das aulas ou dos saberes que deveriam ser ensinados ao aluno.

Garcia (2003) completou que ao observar o uso dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPCs) também percebeu que eles não serviam para o que haviam sido propostos, mas sim para várias práticas opostas.

Assim sendo, a expressão hora-atividade deve ser empregada para identificar espaços de estudo e planejamento introduzidos na jornada de trabalho docente, dentro ou fora do ambiente escolar. (SCHOLOCHUSKI, 2017).

## **A PESQUISA DO PROFESSOR ÀS SOMBRAS DA LEGISLAÇÃO**

O tempo extraclasse em Minas Gerais veio para auxiliar o professor em sua extensa carga de trabalho. Na prática, encontrar experiências de formação acontecendo no âmbito da escola, já não parece assim algo tão recorrente.

Embora nem tudo o que está na lei seja cumprido na prática, é ela quem vai amparar a profissão docente em seus direitos. Por isso, consideramos importante também conhecer como o conceito de pesquisa aparece nas legislações educacionais nacionais.

Iniciando pela Constituição Federal de 1988 a pesquisa aparece de forma bastante ampla:

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios;

inciso II, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2018a)

Quando um pouco mais detalhada, a pesquisa aparece como científica:

Artigo 207: § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 2018a/1988, p. X)

Com redação parecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, inspirada também nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, em seu artigo 3º, afirma que o ensino será ministrado com base em um dos seguintes princípios: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” (BRASIL, 2018b)

Em 2001, foi encaminhada Conselho Nacional de Educação, uma proposta de diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, que afirmou que a formação de professores para os diferentes segmentos da escola, muitas vezes, estava sendo realizada em instituições que não valorizam a prática investigativa.

A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada. (BRASIL. CNE/CP 009/, 2001 p. 24).

Ainda de acordo com a proposta, muitas instituições não estimulavam o contato e não viabilizavam o consumo dos produtos da investigação sistemática.

No ano seguinte, em 2002, formam então instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL.CNE, 2002) e a redação final centrou-se no desenvolvimento de

competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Gatti, referenciando-se nessas diretrizes, afirma que a formação inicial de professores para atuarem nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, deverá observar alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico:

[...] foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (GATTI, 2009).

Percebemos que na Resolução a palavra “pesquisa” só aparece uma vez e com foco no processo de ensino e de aprendizagem, quando diz que a formação de professores terá como princípio:

Artigo. 3º III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL.CNE, 2002)

A legislação não menciona um tempo destinado a atividade de pesquisa do professor do Ensino Fundamental, mas as propostas para as Diretrizes afirmam que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor, pois lida o tempo todo com situações inesperadas.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia da interpretação da realidade e dos

conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. CNE/CP 009/2001. P.(BRASIL.CNE, 2001, p.35)

Nos chama a atenção o fato de que, embora afirme que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor, as Diretrizes se referem à pesquisa como processo de ensino.

De acordo com Aguiar (2018) as propostas educativas devem considerar o grande potencial das comunidades educacionais e escolares e que as ações educacionais devem, antes de mais nada, refletir sobre o que está sendo realizado e é preciso pensar a educação em sua totalidade.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Aguiar (2018, p. 15)

De modo geral, as discussões continuam em planos considerados mais urgentes: currículo, aprendizagem e conteúdos nacionais comuns. Mesmo assim, espera-se que o professor tenha um conhecimento prévio sobre qualquer tipo de abordagem que essas bases, diretrizes ou normas decidirem instituir. Oferta-se uma base aparentemente sólida, mas a verdade é que há um constante remediar. É como uma goteira que nunca pára de pingar e mesmo assim tentam, insistentemente, tapar o furo sem reparar todo o telhado. Não há como desejar uma formação adequada ao professor com legislações que não amparam seu trabalho.

Begnami (2013) afirma que todo processo de formação docente incorpora traços do poder vigente e que, muitas vezes, isso influencia nos futuros profissionais da educação e influencia também no tipo de cidadão que está sendo formado. A autora ousa dizer que perdeu-se o senso de comunidade.

A implementação de políticas públicas é um dos mecanismos utilizado pelo Estado que referenda a centralidade do poder dominante da vida social nos moldes capitalista, promove a integração destas políticas ao interior cultural dos sujeitos e consideram a escola e o professor como instrumentos de repercussão e efetivação do processo de capacitação mais do que de formação. (BEGNAMI, (2013, p. 35)

Freitas (2014) argumenta que ensinar em detrimento de atender uma pressão externa, dita uma regra que somente irá reproduzir avaliações em larga escala:

A pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Freitas, 2014, p. 1100

Este tipo de imposição vai contra o tipo de formação libertadora que estamos procurando e isso vale também para a atividade de pesquisa, que parece estar à margem do ensino.

Contreras (2002) explica que este o slogan da qualidade da educação é utilizado em excesso para provocar uma atração emocional, sem nunca esclarecer o significado que se deseja atribuir a essa qualidade. Ele também atribui este recurso a quem tem poder:

É necessário perceber que mesmo estando submetidos a certos controles externos que dominam as ações da escola, sejam as legislações ou mesmo os currículos, os professores devem sentir-se sujeitos de sua própria prática, bem como de sua própria história. As mudanças na sociedade, bem como as políticas públicas, estarão sempre em processo de desenvolvimento e o trabalho do professor sofrerá intervenções, mas o importante é que o professor tentar ampliar suas ações.

A quantidade de tarefas a que o professor se vê obrigado a cumprir pode conduzi-lo ao risco de atividades destituídas de sentido para ele. A reflexão sobre sua própria prática somente

poderá influenciar seu trabalho à medida em que esta reflexão vincular teoria e prática. A compreensão de que é possível utilizar-se da pesquisa como parte integrante de seu trabalho exige do professor sentir-se construtor das transformações na sociedade.

Para que o professor saiba que não está apenas reproduzindo conteúdos dos quais não planejou, ele precisa ser capaz de interferir no processo histórico que determina também o seu próprio trabalho. Precisa assumir que, como nas palavras de Paulo Freire (1996), a história é tempo de possibilidade e não de determinações, que o futuro é problemático e não inexorável. Trata-se de um professor que deseja refletir sua prática indagando suas próprias teorias com o intuito de contribuir e transformar sua realidade. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa.

O discurso universal é que a realidade é assim mesmo, inexorável; mas o professor pode resistir e atuar junto à coletividade, por uma educação libertadora. Freire (1996).

## **A PESQUISA NO ÂMBITO DA ESCOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Até aqui, foi possível perceber que a legislação não destina um tempo reservado para que, concomitante ao ensino, o professor se dedique a atividades de pesquisa. São inúmeras as propostas externas com o discurso de medir para melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

As constantes tentativas de homogeneizar as ações humanas trouxe-nos a um sistema educacional que considera a falta do incentivo à pesquisa do professor da Educação Básica algo comum, algo já esperado.

Temos a tendência de aceitar aquilo que já está posto. O fato de os professores, em sua grande maioria, não se assumirem como estudiosos ou pesquisadores, nos instiga a entender que

cultura é essa que foi se estabelecendo no trabalho do professor que o destituiu do posto de pesquisador.

Cultura aqui, adotaremos o entendimento expresso por Paulo Freire (1979) em que:

A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem. [...] Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. P. 21

A cultura deve ser entendida como um conjunto de ações de cada ser humano como atores principais nesse processo, uma parcela individual que vai compor o todo. Como o autor expos em *Pedagogia da Indignação* em que a presença predatória do colonizador deseja sempre sobrepor-se a um espaço físico e ignorar a história desse local, destruindo suas identidades culturais.

Para se perceber sujeito e também autor na construção de um processo histórico, é necessário conscientização. A conscientização para Paulo Freire (1979) consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisa-lo. Para ele, o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

Não é a busca por resultados precipitados, tampouco por dados estatísticos, mas sim pelo aprendizado adquirido pelo ato de pesquisar como a reflexão aprofundada, a relação dialética entre teoria e prática, a valorização de seu próprio trabalho não dependendo de estudos apenas de especialistas

da área mas a possibilidade de se sentirem participantes na construção de estudos mais aprofundados, criticidade suficiente para questionar esta ou aquela ferramenta pedagógica que lhe é imposta, o desenvolvimento de trabalhos em grupo discutindo com seus colegas as dúvidas inerentes ao próprio ato de pesquisar, entre outras.

Todas essas possibilidades só são desvendadas durante a investigação. Com um professor confiante de seu trabalho e um sujeito autônomo, a busca por se tornar uma constante no cotidiano da escola.

O professor capaz de resistir a controles externos em seu trabalho e que recebe capacitação continuada pode sentir-se motivado a contribuir para mudanças institucionais e mudanças na própria sociedade.

O fato é que mesmo que a legislação não incentive a atividade de pesquisa e os estudos de professores da educação básica, a relação dialética entre ensino e pesquisa é uma relação indivisível e indispensável na jornada de trabalho de cada professor.

## **DE QUE PESQUISA ESTAMOS FALANDO?**

O pensamento da racionalidade científica, por muito tempo, conduziu as ciências humanas e sociais na busca de um conhecimento científico do objeto de estudo, isolando os fenômenos educacionais como se fossem fenômenos físicos, como se as variáveis pudessem também ser isoladas e estudadas em laboratórios. Ludke e André (1986, p. 3) explicam que em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.

Miranda (2013, p. 133) apud Carr e Kemis, (1988) afirma que além de se contrapor à racionalidade técnica, a literatura sobre o professor reflexivo ainda se opõe ao “enfoque fundamentalista”.

Estamos falando da pesquisa do professor, seja ela em seu tempo extraclasse ou em outros momentos, aquela pesquisa que contribui para sua formação continuada.

Bagno (1998) nos auxilia também a pensar a palavra pesquisa:

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquire*, que significava "procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca". Nada a ver, portanto, com trabalhos superficiais, feitos só para "dar nota" (BAGNO, 1998, p. 17).

De maneira um pouco mais aprofundada, Gil (1991) afirma que a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder a um problema:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. GIL (1991, p. 19)

A utilização cuidadosa dos métodos utilizados, as fases que compõe o processo é o que conduzirá o pesquisador a adequada formulação de um problema passível de estudos.

De acordo com Beillerot (2013. P. 72) a noção de pesquisa "científica" é recente. Ela se impõe a partir da década de 1930 e mais ainda após a guerra, parece que antes se falava de estudos ou de trabalhos. A autora estabelece uma importante diferença entre estar "em" pesquisa, que é toda pessoa que reflete sobre problemas e dificuldades que ela encontra e "fazer" pesquisa, que implica outros procedimentos

como encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las.

O verbo “fazer” implica uma pré-disposição, pois para se produzir algo através de determinada ação, primeiro precisa estar disposto a executá-la, o que nem sempre acontece somente pela reflexão. A reflexão é ponto de partida para ir em busca de respostas concretas para os sentidos que ela tenta descobrir. A curiosidade seguida da reflexão impulsiona à atividade de pesquisa.

Mas é importante considerar, conforme esclareceu Dickel (1998), que a pesquisa baseada apenas na curiosidade pode confundir-se pela busca por informações rasas sem a profundidade necessária que a pesquisa requer.

A popularização da palavra pesquisa pode, como explicaram Ludke e André (1986) comprometer seu verdadeiro sentido. Mas embora a pesquisa do pesquisador um certo rigor e comprometimento, ela pode sim fazer parte do trabalho do professor. Desmistificar o conceito de pesquisa significa entendê-la como uma atividade que requer habilidade e conhecimentos específicos mas também que é algo possível e enriquecedor.

O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimento específicos. Ludke e André, (1986, p. 2)

Não estamos em busca do “status” do professor pesquisador para reforçar um estereótipo, mas em busca do desejo pela atividade de pesquisa que vai além da reflexão, aquela em que os resultados contribuem realmente para a prática do professor.

Entender como o professor reconhece a pesquisa é também um caminho enigmático para procurar pela pesquisa em seu trabalho, mas também não há como definir um tipo específico de pesquisa. O intuito é buscar conhecer de que forma a pesquisa tem subsistido em meio às inúmeras atribuições do professor dentro da jornada de trabalho.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica com observação participante.

A observação em pesquisas qualitativas é tarefa delicada, exige do pesquisador um posicionamento para além da ética: a de pertencimento. Sentir-se parte de determinado lugar muda, totalmente, a forma de descrevê-lo.

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. Ludke e André (2010, p. 25)

A observação constitui um elemento importante nas abordagens de pesquisa educacional. A escolha desta técnica de coleta de dados, a observação, possibilitará um contato estreito com as escolas pesquisadas, o que possibilitará uma maior compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

A rotina, os imprevistos, o planejamento, as esperas, as dúvidas foram anotadas em diários de campo e transcritas. Algumas falas, situações importantes foram trazidas para conhecermos como o professor vê a pesquisa:

Eu vejo que os colegas de profissão não encaram a pesquisa como uma coisa muito importante para a nossa profissão. Muitos pensam assim “eu já estou na prática então eu não preciso pesquisar mais, para quê que eu vou pesquisar?” Eu ouço muito esse discurso quando sabem que eu faço mestrado em Educação. Há um certo preconceito. Professora 5.

Os fatores que dificultam ou facilitam a pesquisa do professor, se misturaram o tempo todo. Veremos como os professores, enquanto executavam suas tarefas no tempo extraclasse, falaram sobre a pesquisa, sobre suas tarefas, sobre o seu tempo e outros fatores de destaque para esse trabalho.

## ANÁLISE DOS DADOS

Quanto ao uso do tempo como um todo ou do extraclasse as expressões foram divergentes:

Eu não acho que necessariamente o problema seja o tempo, eu acho que muitas vezes parte da motivação de cada um. Sabe!? O professor muitas vezes ele se acomoda na prática dele. Se ele tem um problema na sala de aula ele continua resolvendo da mesma maneira que ele sempre fez. Já eu procuro pesquisar para resolver os problemas que encontro. Não tem outra alternativa para procurar por alguma resposta, é só pesquisando mesmo. Professora 1.

É tudo muito corrido! Mas eu sou acostumada a trabalhar no “220[Volts]”. Mas eu vejo que muitos colegas não conseguem. E é até uma questão de tecnologia também, tem professor que não está adaptado, tem professor que realmente não tem celular que tira foto ainda prá ficar registrando tudo para os relatórios. O meu computador está comigo todos os dias, eu estou abrindo ele em sala, os meninos têm caixa de som que ligam no meu para amplificar o som de um vídeo que eu quero passar. Professora 2.

Tardif (2005) explica que o problema não decorre inteiramente da falta de tempo, mas sim da sua utilização e reconhecimento. Para ele, se a pesquisa fosse reconhecida e valorizada dentro do sistema escolar, eles certamente dedicariam mais tempo a essa atividade.

Quanto às legislações e as imposições burocráticas que perpassam o trabalho do professor, uma das professoras

afirmou que o professor é capaz de ultrapassar até mesmo barreiras burocráticas quando o objetivo é, de fato, realizar bem o seu trabalho:

Eu posso te afirmar que nós professores muitas vezes agimos por instinto e não por pesquisas aprofundadas. Eu penso que o professor tem certa autonomia em unir teoria e prática, mas que muitas vezes não se baseia em nenhuma teoria. Vou dar um exemplo. Eu já tive alunos com muitas dificuldades e quando vieram me orientar, os especialistas que cuidam de crianças especiais, eles diziam “você precisa fazer assim e assim” excluindo o aluno e evidenciando suas dificuldades. Era um olhar para a dificuldade e não para o aluno em si. E eu fui firme em dizer que ela deveria ser tratada igual às outras, com os mesmos desafios. Não dei a ela um tratamento diferente, coloquei inclusive os próprios alunos para ajudá-la, fazerem juntos. Fui exigente com ela na mesma medida que com os outros e no final do ano ela era outra pessoa, capaz. Ela desenvolveu muito. E aí os especialistas vem e te olham “não sei como, mas funcionou!” Eu estou te dando este exemplo para dizer que mesmo debaixo de inúmeras ordens, regras e sistemas que temos que prestar contas, muitas vezes agimos com bom senso e não por regra. Professora 6

Nesse caso podemos perceber que cada professora também pode ser enunciadora de teorias. Um exemplo disso foi quando ela disse que a criança com necessidade especial “deveria ser tratada igual às outras, com os mesmos desafios”. De certo modo ela expressou que entende que também pode ser a pessoa que teoriza, quando diz que “penso que o professor tem certa autonomia em unir teoria e prática”. Entendemos a teoria como ideias generalizadas que, em geral, são tiradas da observação prática de situações. É certo que, em alguns casos, olhar a teorização de outros estudos e estudiosos irá nos ajudar a compreender a realidade e idealizar modos de tratá-la. Nessa observação parece que as especialistas não conseguiram colocar-se em dialogicidade com a professora e seus desafios de escola.

Sem um processo de formação não temos nem acesso aos textos nem a grupos de discussão ou aulas sobre esses textos.

Eu propus uma vez na minha escola um grupo de estudos. As primeiras perguntas foram “Prá quê?” O objetivo era melhorar prática. Quando eu era professora pré-alfabetizadora eu dizia que trabalhava o método fônico, mas nunca tinha pesquisado sobre esse método fônico, apenas reproduzia e repetia que eu trabalhava o método fônico com os meus alunos. Quando cheguei no mestrado e tinha uma orientadora, naturalmente, eu disse a ela que iria falar sobre o método fônico como se o conhecesse totalmente. Ela com toda calma e respeito me corrigiu: “você não trabalha método fônico!” Fiquei boquiaberta, perplexa. Tantos anos repetindo uma receita que eu havia ouvido e nunca tinha parado para pensar se eu estava certa ou errada. Isso acontece conosco quando fazemos algo que o outro fazia e na maioria das vezes não sabemos o que aquilo é, de fato. A tal receita pronta do “método fônico” foi um legado da professora anterior quando me repassou a forma “correta” de trabalhar com aquela faixa etária. O que eu estou querendo dizer, que se não fosse a formação continuada e uma professora orientadora para me corrigir eu continuaria não só, repetindo o mesmo discurso, como aplicando a mesma técnica sem sentido. Teve uma época em que os professores começaram a trabalhar o construtivismo e era construtivismo daqui, construtivismo de lá, mas se perguntados, ninguém sabia falar o que era. Até alguém perceber que não estava dando certo mais! Eu acho que falta um amadurecimento teórico e crítico sobre a prática. Professora 6

Essa professora fala da importância de receber uma boa orientação, mas não soube descrever, nem agora depois da orientação, o que caracteriza o método fônico ou o método que ela sempre usou. Não deu nenhuma pequena característica desses métodos, e nos deixa a dúvida, se ela sabe. Mais difícil é conseguir que ela saiba argumentar e justificar porque e quando usar uma ou outra abordagem ou metodologia.

Parece acreditar mais no argumento de autoridade, do que na autoridade dos argumentos. Concordamos com o que colocou no final: falta o amadurecimento teórico e crítico sobre a prática e é por isso mesmo que consideramos que é preciso desenvolver a capacidade de trabalhar com pesquisa de quem atua na docência.

Se os professores sentem-se confrontados com relação “ao ato de fazer pesquisa” sentem-se ofendidos, argumentam que já há trabalho demais e que não dá tempo e que já fazem um bom trabalho. Quando sentem que sua prática precisa ser melhorada mostram-se carentes de incentivo e de uma formação continuada que tenha, sobretudo, um aprofundamento de teoria, leituras e reflexão.

Eu diria que uma prática reflexiva é que leva o professor a ser pesquisador. Para mim não adianta nada pesquisar sem antes ter refletido sobre aquele assunto, porque se eu não tiver aberta a novas descobertas e ao novo que vem como resultado da pesquisa, se eu de fato não estiver interessada, nada vai fazer sentido. Professora 8

Eu já penso um pouco diferente! Deve ser uma relação dialética. Teoria e prática devem conversar sempre, não somente algumas vezes. Mas a pesquisa do ensino, muitas vezes está separada. A reflexão não pode estar separada da ação. Eu acho que é isso, esse diálogo entre uma coisa e outra, que constitui a práxis do professor. É o diálogo entre o que o pesquisador pesquisa e o seu campo de atuação, tem que saber fazer essa comunicação. Paulo Freire ensina que não é fazer para, “de” “para”, mas “com”. Pesquisar é importante, mas nunca excluir sua realidade. Professora 9

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em muitas ocasiões, ao apresentar o tema de minha pesquisa para os professores participantes, foi possível notar um olhar vago: como se o tema fosse extremamente supérfluo e eles estivessem sendo gentis em colaborar. Não pareciam ver a pesquisa como parte indispensável de seu trabalho, mas como um complemento dispensável. Para Lüdke (2009) a realização de trabalhos de pesquisa na formação continuada do professor pode refletir para o planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, pois cria oportunidades de reflexão sobre sua própria prática.

Foi possível perceber que a pesquisa subsiste às inúmeras atribuições no trabalho do professor, ainda que a legislação vigente não ofereça subsídios concretos para apoiar sua execução. Ela não acontece apenas no tempo extraclasse, mas também fora dele. A pesquisa perpassa as ações de planejamento, de estudos, mas há um desejo de o professor receber maior apoio e incentivo para sua formação continuada.

Muitos professores queixaram-se da distância entre a escola e a universidade, alegando que a universidade poderiam dar a eles um subsídio maior de estudos, ao mesmo tempo em que reconhecem que a legislação não favorece a atividade de pesquisa e que não há incentivo, principalmente, quando precisam de mais de um cargo para se manterem economicamente.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2013) defendem a articulação entre pesquisa e formação, valorizando, nessa articulação, as pesquisas feitas pelos próprios professores. Elas argumentam que, para isso, é necessário incluir nos programas de formação, tanto na inicial quanto na continuada, objetivos e condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do próprio trabalho docente.

O fato é que a pesquisa é indissociável ao ensino. A pesquisa, embora exija do pesquisador um certo rigor e comprometimento, ela pode sim fazer parte do trabalho do

professor. Foi possível perceber que a pesquisa é desejo latente em todos os professores participantes. Mesmo para aqueles que afirmaram não estarem envolvidos em nenhuma atividade de pesquisa, demonstraram o desejo de receberem orientações que os conduzam a estudos sobre os problemas vivenciados na escola e em aula.

A pesquisa pode ser e deve ser uma possibilidade real não só no tempo extraclasse, mas em todo o sistema educativo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In.: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre. Editora Artmed, 2001.
- ANDRÉ, Marli. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12° ed. Campinas, SP: Papyrus. 2012.
- BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola. 1998.
- BEGNAMI, MARIA LUIZA VECHETIN. Formação Continuada: O HTPC como espaço para a autonomia formativa. Americana: UNISAL, 2013. 201 f. Dissertação de Mestrado.
- BRASIL. Lei 11.738, de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília :[na internet] 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em 15.set.2018.
- BRASIL.MEC (Ministério da Educação). Resolução N° 2, DE 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília. 2009. Disponível [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf). Acesso em 15 set. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília : [na internet] 2018a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 15.set.2018.
- BRASIL. Lei Nacional de Diretrizes e Bases n° 9.394 de 1996. Brasília : [na internet], 2018b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 15.set. 2018.
- BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília : [na internet] 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 15.set.2018.

BRASIL.CNE (Conselho Nacional de Educação). Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília : [na internet], 2002. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em 02.nov.2018

BRASIL.CNE (Conselho Nacional de Educação). Parecer CNE/CP n.º: 009/2001. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília : [na internet], 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02.nov.2018

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez , SP, 2002.

DEMO, P. Ser professor - é cuidar que o aluno aprenda. 2011. São Paulo. Editora Mediação.

FIOCRUZ. Pesquisa como princípio educativo. Rio de Janeiro - RJ . 2018 Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/pesquisa-como-principio-educativo#comment-0>>. Acesso em 2018.04.11

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes. 1979.

FRADE, I. C. A. S. et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n° 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado das Letras. Coleção Leituras no Brasil. 1998.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas. 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU. 1986.

LUDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In.: A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. FAZENDA, I. (org.) – 12ª edição. Campinas, SP: Papirus. 2012.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. Cad. Pesqui. vol.42 no.146 São Paulo May/Aug. 2012.

LUDKE, M.; CRUZ, G.B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, 81-109, maio/ago. 2005d.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2013)

MINAS GERAIS. Lei 20.592, de 2012. Altera a Lei 15.293, de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado, e a Lei 15.301, de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de Defesa Social do Poder Executivo. Belo Horizonte : [na internet], 2012. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&comp=&ano=2012>> Acesso em: 15.set.2018.

MINAS GERAIS. Lei 15293 de 05/08/2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte : [na internet], 2016. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado>>. Acesso em: 02. nov.2018

MINAS GERAIS./SEE (Secretaria de Estado de Educação). Resolução SEE Nº 3.205, de 26 dezembro de 2016, Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais [...]. Belo Horizonte : [na internet], 2016. Disponível em <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3205-16-r.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado e Educação. Disponível em <<http://www2.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em 30/09/2018.

MINAS GERAIS. Lei complementar nº 093, de 15 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o estatuto do magistério e plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público do município de lavras e dá outras providências. Disponível em [http://200.198.41.151:81/legislacao/Lavras/LDR/LAVRAS%20LDR\(Enviado%20em%2031-1-2007%2013.00.30\).doc](http://200.198.41.151:81/legislacao/Lavras/LDR/LAVRAS%20LDR(Enviado%20em%2031-1-2007%2013.00.30).doc) Acesso em 15 set. 2018.

SCHOLOCHUSKI, V. do C. P. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. Anais... IV Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, VI Seminário sobre Profissionalização Docente, p. 17540-17552, 2017.

VALLIN, C. Comunidade escolar de estudo, trabalho e reflexão. 2004. 206 f. Tese (Doutor pelo Programa de Educação (Currículo), Núcleo de Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. Educ. rev., vol. 26, no. 2, p.249-275. ISSN 0102-4698. 2010.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras? ABL, Pp. 2017-236. 1998a.

ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80. 2005b.