

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marja Leão Braccini

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: RESSIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES
INICIANTES**

São Leopoldo
2012

Marja Leão Braccini

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: RESSIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES
INICIANTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial ao Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Ciências Humanas, da Universidade do Vale do rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2012

Ficha catalográfica

B796i Braccini, Marja Leão
**A iniciação científica e o exercício da docência na
educação básica : ressignificações da experiência de
professores iniciantes/ por Marja Leão Braccini. – 2012.**
93 f. : 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2012.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha.

1. Iniciação científica. 2. Formação de Professores. 3.
Pesquisa e ensino. 4. Professores Iniciantes. I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

TERMO DE APROVAÇÃO

Marja Leão Braccini

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES INICIANTES

Dissertação apresentada como requisito parcial ao Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Ciências Humanas, da Universidade do Vale do rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Profa. Dra. Vânia Martins Alves Chaigar – FURG

Prof. Dra. Mari M. dos Santos Forster - UNISINOS



Agradecimentos

Utilizei as imagens para agradecer aqueles que amo e que de alguma forma fizeram parte desta caminhada. Algumas pessoas eu não poderia deixar de citar: Meu marido, minha família e meus amigos. Os sujeitos desta pesquisa, Patrícia Prohmann, Professoras Mari, Vânia, Cecília, Maria Antonia e Cida. E um agradecimento especial a Professora Mabel, pelo tanto que me auxiliou. Pelo carinho, admiração e amor que tenho e pela experiência de ter sido sua Bolsista e orientanda... experiência que vou passar a vida ressignificando!! Obrigada!

“O telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano que vê o que olha. Os números e as teorias dão um chão seguro à compreensão do que é visto ou experimentado através de instrumentos, mas é uma mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal do que a pessoa pensa. É uma mente humana que pensa, mas é um coração que a dirige”.

Carlos Rodrigues Brandão (2002)

RESUMO

Este estudo busca compreender se os alunos de Cursos de Licenciaturas, que vivenciaram a experiência de atuarem como Bolsistas de Iniciação Científica, reconhecem que essa condição repercute na sua posterior docência na Educação Básica. Destacam-se como objetivos principais: (1) Identificar os principais lugares de construção dos saberes docentes dos professores egressos de iniciação científica; (2) Identificar as principais aprendizagens vivenciadas durante a iniciação científica; (3) Compreender se as aprendizagens de iniciação à pesquisa são significativas para docência; (4) Entender como os professores orientadores de BIC percebem a iniciação à pesquisa como parte da formação inicial para docência. Utiliza-se os princípios da pesquisa qualitativa incluindo a realização de entrevistas semi-estruturadas com seis professores, egressos de Cursos de Licenciatura, que atuaram, também, como Bolsistas de IC, bem como os docentes universitários que foram seus orientadores. Os dados foram organizados em duas grandes dimensões: Iniciação Científica e Saberes da pesquisa e os saberes da docência. A dimensão Iniciação Científica foi dividida em duas categorias – motivações e aprendizagens. E a segunda dimensão tem por categorias: iniciação científica e a formação para docência; professor reflexivo/professor pesquisador; ensino com pesquisa. O estudo aborda, também, alguns destaques dos orientadores e, ainda, os desafios que vivenciados pelos egressos no início da carreira, etapa em que se encontram. A revisão de literatura e os achados a partir da análise dos depoimentos dos interlocutores ajudam a compreender que a pesquisa como componente da formação docente não pode ser vista de forma isolada, estando na dependência das condições objetivas do trabalho docente. Entretanto ao considerarmos a Iniciação Científica como uma experiência significativa na formação dos licenciandos, percebe-se que esta condição repercute nos saberes da docência, contribuindo para qualificação do ensino e do trabalho docente.

Palavras-chave: Iniciação científica. Formação de Professores. Pesquisa e ensino. Professores Iniciantes. Educação Básica.

ABSTRACT

This study aims at comprehending whether the undergraduate students in degree courses who experienced as a Scientific Initiation Scholarships recognize that this condition influences in their posterior teaching condition in the basic education. It is possible to highlight as main objectives: (1) Identify the major sources of the teaching knowledge construction for teachers that used to work with scientific initiation; (2) Identify the main learning experiences acquired during the scientific initiation; (3) Comprehend whether the learning experiences obtained during the initiation to the research are significant to the teaching; (4) Understand how mentor teachers of SIS perceive the initiation to the research as part of the initial training for teaching. This investigation is based on the principles of the qualitative research and semi-structured interviews are being conducted with six teachers, graduates in degree courses and also from Si Programs and with the university professors who were their advisors. The data were organized in two large dimensions: *Scientific Initiation and knowledge of research* and *knowledge of teaching*. The dimension *Scientific Initiation* was divided in the categories – motivations and learning. And the second dimension has the categories: Scientific Initiation and the teachers training; reflexive/research teachers; learning with research. The study addresses, either, some highlights from the advisors, and the challenges lived by the graduates from the early carrier, stage that they are. The literature review and the findings from the analysis of the speeches of our partners have been helping us understand that the research, as a component of the teacher training, can't be seen in isolation. It will be in the surroundings of the objective conditions of the teaching work. However, when considering the Scientific Initiation as a significant experience in the training of undergraduates, we have seen that this condition may have an impact on the teaching knowledge, contributing to the qualification of the education and the teaching work.

Keywords: Research and teaching. Teaching work. Formal Schooling. Scientific Initiation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. ORIGEM DO TEMA DE ESTUDO.....	12
2. A DOCÊNCIA COMO FOCO.....	18
2.1 TENSÕES NA DOCÊNCIA.....	18
2.2 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA FORMAÇÃO E PARA PRÁTICA DOCENTE.....	20
2.3 EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS DE FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	28
2.4 A INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE E IMPACTOS NO PROFESSOR PRINCIPIANTE.....	32
3. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	35
3.1 PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÕES DE PESQUISA.....	35
3.2 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E A COLETA DE DADOS.....	40
3.3 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	44
4. OS CONTEXTOS E OS INTERLOCUTORES.....	48
4.1 ÁREA DE COMPUTAÇÃO APLICADA.....	48
4.2 ÁREA DE BIOLOGIA.....	50
4.3 ÁREA DE HISTÓRIA.....	50
4.4 ÁREA DE EDUCAÇÃO.....	51
4.5 ÁREA DE SAÚDE COLETIVA.....	51
5. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: MOTIVAÇÕES E APRENDIZAGENS.....	55
6. QUANDO OS SABERES DA PESQUISA E OS SABERES DA DOCÊNCIA SE ENCONTRAM.....	65
6.1 INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA.....	65
6.2 PROFESSOR REFLEXIVO/PROFESSOR PESQUISADOR.....	69
6.3 ENSINO COM PESQUISA.....	72
7. OS DESAFIOS DO INICIO DA CARREIRA.....	74
8. O OLHAR DOS PROFESSORES ORIENTADORES.....	79
TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	90

1 INTRODUÇÃO

Este estudo busca compreender *em que sentido os saberes construídos como Bolsista de Iniciação Científica nos Cursos de Licenciatura são importantes para atuação docente dos professores da Educação Básica*. Para tanto ouvimos seis egressos dos Programas de Iniciação Científica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e seus orientadores em diferentes áreas de conhecimento. O estudo procura atingir os seguintes objetivos:

- Identificar os principais lugares de construção dos saberes docentes dos professores egressos de Iniciação Científica;
- Identificar as principais aprendizagens vivenciadas durante a IC;
- Compreender se as aprendizagens de Iniciação à pesquisa são significativas para a docência;
- Entender como os professores orientadores de BIC¹ percebem a iniciação a pesquisa como parte da formação inicial para docência.

No primeiro capítulo descrevemos e refletimos sobre a trajetória acadêmica e profissional da autora, em especial experiências que auxiliam a compreender a origem do tema de pesquisa. Destacamos como a Iniciação Científica, realizada durante o curso de Pedagogia, foi ressignificada nesse contexto.

Adentrando no campo teórico, com o objetivo de compreender o problema de pesquisa, o capítulo 2 explicita as referências teóricas que sustentam o estudo. Lançamos um olhar para a docência no contexto atual e algumas tendências contemporâneas para prática e formação de professores. Outra temática abordada é a questão dos professores iniciantes, pois pretende-se que os sujeitos deste estudo sejam professores em início de carreira. Por isto é fundamental a aproximação com as contribuições dos autores para, especialmente, compreender os principais impasses vividos pelos professores no começo da sua caminhada profissional. Uma breve descrição de pesquisas realizadas sobre a temática compõe o final deste capítulo. Em seguida explicitamos o problema e questões de pesquisa juntamente com uma problematização do tema em questão.

¹ Bolsista de Iniciação Científica.

O capítulo 3 explicita as opções metodológicas da pesquisa, a problematização e as questões de pesquisa bem como descrevemos o olhar que tivemos para análise e interpretação dos dados.

As áreas de conhecimento, as pesquisas e os pesquisadores interlocutores deste estudo são apresentados de forma contextualizada no Capítulo 4.

O capítulo 5 e o capítulo 6 são reservados para análise dos depoimentos dos BIC egressos cotejando-as com as percepções dos seus orientadores. Sendo que no Capítulo 5 a ênfase é para as motivações e aprendizagens da IC e o no 6 o foco é o impacto dos saberes a partir daí construídos na docência.

Como nossos BIC egressos são professores em início de carreira, o capítulo 7 traz o que percebem das vivências neste período e suas relações com os saberes da IC.

No capítulo 8 exploramos a voz dos professores orientadores sobre a IC, seu desenho na Universidade e as percepções que possuem sobre a IC na formação/ação dos seus bolsistas.

Na parte final constam algumas considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

2 ORIGEM DO TEMA DE ESTUDO

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre o outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1998, p. 39).

Início este texto relatando/recontando um pouco das vivências que me aproximam do tema do estudo. A intenção é explicitar como me envolvo com a questão de pesquisa e compreender um pouco esta trajetória, desvelando o lugar de produção do problema.

Este movimento é também formativo. Auxilia a construir/repensar o problema de pesquisa e o tema em questão, pois ao (re) escrever a minha trajetória pude ressignificar minhas experiências. Como afirma Cunha (1998, p. 39) “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva”.

Sempre quis ser professora, nunca me imaginei em outra profissão. Certamente o fato de ser filha de professora de música e as intermináveis conversas com meu pai sobre o sonho de um mundo melhor contribuíram para minha paixão pela docência. Pensava que *ser professora* seria a melhor forma de construir um mundo mais justo. Ao concluir o Ensino Fundamental, como não poderia deixar de ser, ingressei no Curso Normal e logo após na Pedagogia, sempre buscando me capacitar para ser uma *boa educadora*.

Minha caminhada enquanto educadora iniciou-se como voluntária em um Projeto Social vinculado à Igreja Católica do qual participei durante 7 anos. Minha inserção neste projeto começou antes mesmo de concluir o Curso Normal. Tínhamos a pretensão de auxiliá-los na solução dos seus problemas cotidianos e alcançar a melhoria na qualidade de vida. Hoje vejo que mais aprendi do que certamente ensinei. Realizava atividades recreativas com o grupo de crianças entre 6 e 10 anos aos sábados e durante a semana realizávamos visitas as suas famílias, onde cada voluntário acompanhava três ou quatro famílias. Compreendi, neste

tempo, que neste processo o educador pode ter o papel de orientador, mas ele não somente ensina como também aprende.

Aprendi muito, pois quando se compreende que não existe um conhecimento único mas conhecimentos no plural e que não existe cultura, mas culturas, há a troca de experiências entre crianças, jovens e adultos, independente da idade e classe social, e os sujeitos envolvidos percebem-se em construção, pois, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Paralelo a esta experiência trabalhei em escolas de educação infantil, festas infantis, como babá, em empresas e como secretária. Todas estas experiências oportunizaram muitas aprendizagens pessoais e profissionais.

Particpei, enquanto educadora, de um programa da Prefeitura Municipal de São Leopoldo/RS com grupos de adultos e jovens em situação de vulnerabilidade social. O trabalho era pedagogicamente orientado com base nos princípios da Educação Popular - EP. Sempre que possível realizava visitas aos educandos com o intuito de me aproximar das suas realidades de vida. Trabalhei temas como cidadania, direitos individuais e coletivos e organização comunitária. Através deste espaço aproximei-me do campo teórico da EP em espaços como os encontros semanais de formação, eventos que participávamos e trocas de experiências com os outros educadores.

Durante o curso de Pedagogia realizei - especialmente nos semestres finais – algumas práticas de pesquisa sobre a coordenação pedagógica em escolas e principalmente em espaços não formais de educação. O currículo de Pedagogia que cursei possuía Habilitação para Gestão e Supervisão de Processos Educativos e desta forma, muitas disciplinas do Curso refletiam sobre o papel da coordenação/supervisão pedagógica e a formação de professores.

Particpei como Bolsista de Iniciação Científica – BIC - do grupo de pesquisa *Formação de Professores, Ensino e Avaliação* com a pesquisa *Trajetórias e lugares de formação do professor universitário: da perspectiva individual ao espaço institucional* coordenada pela professora Dr. Maria Isabel da Cunha. Esta atividade foi de grande valia, pois tive a oportunidade de participar/assistir/auxiliar de todas (ou quase todas) as etapas de uma pesquisa científica com vários pesquisadores e aproximar-me do campo teórico acerca da formação de professores. O grande grupo era dividido em subgrupos. O subgrupo do qual fiz parte investigou o espaço de

formação continuada e assessoria pedagógica em três universidades. Particpei, mais ativamente, do estudo de uma destas universidades auxiliando também os demais subgrupos no que se fazia necessário.

Em uma participação de uma mostra de iniciação científica realizei uma apresentação que fazia a relação entre o que vinha pensando sobre as pesquisas que realizei (como parte integrante do currículo de Pedagogia) em escolas de educação básica e as reflexões que fiz a partir desta pesquisa na universidade (que realizei enquanto BIC). Este estudo buscou estabelecer relações sobre estes espaços de formação continuada de professores, destacando principalmente o impacto destas ações na qualidade da educação e o espaço que estas ações ocupavam nas duas Instituições. Busquei, com este trabalho, sistematizar os paralelos que vinha traçando entre estes dois espaços tão diferentes no seu cotidiano, mas com a mesma necessidade: formação docente continuada e apoio pedagógico.

As reflexões que foram surgindo com o envolvimento neste Grupo de Pesquisa me auxiliaram a compreender e me motivaram a buscar saber cada vez mais sobre o tema da formação de professores.

Após a conclusão do curso de Pedagogia tive a oportunidade de desenvolver um trabalho como coordenadora pedagógica em uma ONG. O objetivo principal da Instituição é o trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em uma perspectiva de educação popular. Estava eu agora vivenciando o que acompanhei anteriormente na condição de estagiária. Um pouco de ansiedade e alegria envolveram os dias anteriores ao início no trabalho. Sempre tive a grande preocupação de não “deixar de lado” a formação continuada e o apoio à equipe docente no meio de tantos afazeres cotidianos que eu sabia que teria de enfrentar. A afetividade e a qualidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças e adolescentes sempre foi o que busquei ter como prioridade para as práticas e o dia a dia com as educadoras e educadores com os quais compartilhei este tempo.

Neste tempo que particpei enquanto educadora/ educadora voluntária/ pedagoga em espaços de educação popular realizei varias aprendizagens que certamente permeiam minhas práticas enquanto docente e meu olhar de pesquisadora. As práticas docentes em um ambiente de educação popular são recheadas de desafios cotidianos, exigem muita dedicação e desprendimento dos educadores para trabalhar não com o que é mais fácil ao docente, mas sim com o

que vai ao encontro da vida e necessidades dos educandos. A afetividade é vista como base para qualquer trabalho que envolva relação entre pessoas, especialmente as que tenham cunho educativo. É através dela que estabelecemos os vínculos de afetividade e companheirismo condutores do trabalho de acordo com a realidade de vida e sonhos dos educandos. “Esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu comprometimento com os educandos numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 141). É importante trabalhar com afetividade, mas não da forma romântica, na qual existe o gostar somente, e sim afetividade como comprometimento entre educador e educando. O bem-querer diminui a distância existente entre os sujeitos envolvidos e sela um pacto de respeito e união.

Tive a oportunidade de participar, enquanto professora, em cursos de capacitação docente oferecidos pelo SESI/RS em parceria com a UNISINOS². Os encontros de formação tinham o objetivo de capacitar os professores da escola básica regular para utilização dos materiais didáticos que estavam sendo distribuídos pelo SESI e também proporcionavam a reflexão sobre a pedagogia de projetos em uma perspectiva interdisciplinar tendo a disciplina de Arte como eixo articulador. Porém o principal interesse dos grupos eram predominantemente as discussões acerca dos desafios da escola e do professor na contemporaneidade.

A proposta do projeto era bem explicitada, mas eu - enquanto professora/educadora - que sou, me sentia convidada a *sair do conteúdo* programático do projeto e discutir com eles sobre as questões que inquietavam o grupo naquele momento que, certamente, não teriam a oportunidade de serem discutidas em outro espaço. Porém, minha atuação enquanto professora da escola regular era bem menor do que os anos de atuação da maioria dos professores ali presentes e minha experiência no chão da escola pública também. Por alguns momentos me questioneei o quanto poderia efetivamente contribuir com aqueles grupos.

Acreditava que os saberes construídos no cotidiano escolar ou saberes experienciais/da experiência (TARDIF, 2002) eram mais importantes para compreensão da realidade do que os construídos fora dele. E eu não tinha estado na escola durante minha trajetória profissional para construir tais saberes. Como

²Projeto Arte Mais – UNISINOS/SESI.

poderia falar sobre a escola sem ter experiência da prática escolar? Minha maior experiência docente era enquanto educadora popular.

Imaginei que eu não teria propriedade para fazer os encaminhamentos necessários e entrar nos debates sobre os problemas da escola regular. Se fosse para falar sobre os conteúdos específicos do Curso certamente³ eu poderia fazê-lo com propriedade, pois havia estudado e me preparado previamente para isto. Porém não contava com um grupo tão ávido por compreender a realidade em que estava inserido e buscar alternativas para os desafios cotidianos. Estava nervosa, porém me sentia motivada com o desafio que o grupo me propunha. Revi o planejamento, reorganizei as atividades e entrei na discussão com eles...

Estava precisando buscar alternativas para abordar estas questões complexas com a propriedade necessária para fomentar o debate latente. O grupo naquele momento queria (precisava) discutir sobre o cotidiano escolar, os desafios, alegrias, dúvidas e angústias que estão recheando o dia a dia da escola. Eu precisava fomentar o debate sobre estas questões, mas ao mesmo tempo voltar ao foco da capacitação que seria o ensino por projetos, os materiais do SESI e a disciplina de Arte... foi para isto que fui contratada.

Foi então que percebi o quanto que o tempo/experiência enquanto BIC (Bolsista de Iniciação Científica) me auxiliou na prática cotidiana de *ser professora*. Acredito que minha inserção em grupo de pesquisa, ainda na formação inicial, contribuiu para minha atuação enquanto docente. A participação no grupo de pesquisa auxiliou a me *autorizar a ser professora*. O convívio com professores/as com larga experiência, as aprendizagens com colegas e professores/as do grupo de pesquisa, aproximação do campo teórico sobre a formação e trabalho docente, apresentações de trabalho, construções de artigos com resultados de pesquisas, auxílio na organização de eventos, gestão das atividades individuais cotidianas e demais *tarefas* desenvolvidas enquanto BIC me auxiliaram muito para esta caminhada de construção na minha *forma de ser professora*.

A pesquisa me auxiliou na compreensão (ou início da compreensão) da complexidade da prática docente contemporânea e a ampliar minhas concepções sobre a educação. Pude dividir com eles (participantes do curso de capacitação)

³ Inclui a palavra certamente, pois acredito que somente o fato de conhecer o conteúdo a ser trabalhado não garante o sucesso do ensino, é preciso mobilizar outros saberes para coordenação de um grupo de trabalho no papel de professor/a. Neste caso o conteúdo também era novo para mim, também estava conhecendo aquela proposta.

experiências que vivi, observei ou li sobre os desafios nas escolas de educação básica ou instituições de ensino superior. Pude principalmente levantar questionamentos e com eles pensar sobre a educação dentro de um contexto maior de mudanças sociais que refletem na educação e no papel do professor gerando ansiedades, desconfortos e questionamentos, foco dos debates trazidos pelo grupo.

Para Tardif (2002) muitos espaços/fatores/experiências contribuem para construção dos saberes dos professores/as. Os saberes produzidos/vivenciados enquanto iniciantes na pesquisa foram, para mim, significativos para o exercício da docência, pois me inseri no contexto de ensino e reflexão sobre a prática antes mesmo da conclusão do curso de Pedagogia. Mas esta experiência seria válida para outros egressos de programas de iniciação científica? Esta é a principal pergunta que discutimos neste texto, com o referencial da área e os sujeitos de pesquisa.

2 A DOCÊNCIA COMO FOCO

2.1 TENSÕES NA DOCÊNCIA

A sociedade está passando por modificações de conceitos e valores que questionam o papel da educação e do professor num contexto de mudanças significativas. Trata-se de uma crise que propicia a discussão acerca da profissionalidade docente que, ao ganhar evidência, gerou expectativas quanto aos contornos e definição de um novo papel social. A esse respeito Cunha (2005, p. 6) destaca que

o professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea.

Os desafios da escola contemporânea questionam constantemente o papel do professor. A aula dita *tradicional*⁴ não responde mais as necessidades atuais da escola e dos alunos. O professor não é mais o principal detentor do saber e das informações, pois estamos na era das novas tecnologias e com acesso a informação pela maioria dos alunos, exigências do mundo do trabalho, transferência da responsabilidade dos pais ao espaço escolar, violência, drogas, etc. Desafios cotidianos que exigem da educação e do docente diferentes e desafiantes saberes.

Neste contexto se torna complexo caracterizar uma boa aula. Muitos autores têm defendido a idéia de que uma boa aula precisa estar voltada para o aluno. Mas como fazer? O cotidiano docente é caracterizado por tensões e pressões que a sociedade impõe ao professor e que, ao mesmo tempo, ele mesmo acolhe. São exigidas respostas da escola a problemas sociais e enfrentamento de demandas para quais os professores não possuem formação ou responsabilidade para respondê-las (CHARLOT, 2008).

⁴ Compreendemos como aula *tradicional* aquela sem participação dos alunos, com ênfase na ordem e disciplina e cujo objetivo principal é transferir conhecimento aos alunos.

Muitas pesquisas tem sido realizadas e questões tem sido levantadas para compreender a complexidade da prática docente contemporânea e a necessidade de mudanças na forma de compreender o conhecimento.

O professor, no decorrer de seu trabalho, encontra dificuldades que fazem surgir desafios para o bom desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Dentre estes obstáculos poderíamos destacar a desvalorização do magistério pelas políticas públicas educacionais, sociedade e demais envolvidos na educação. O docente precisa lidar e driblar situações que envolvem: baixos salários, depreciação do papel do educador perante a sociedade, jornadas duplas e as vezes triplas de trabalho, a falta de recursos e ainda o precário apoio pedagógico dentro das escolas.

Para o exercício da docência, no atual contexto social, é fundamental que o professor se aproprie do conteúdo da sua disciplina, mas, ao mesmo tempo, valorize e respeite o conhecimento do aluno.

O professor não é aquele que tem as respostas para tudo ou que tem força e ânimo sempre, embora muitas vezes este imaginário esteja presente na concepção de professor ainda nos dias de hoje. Freire (1996) nos motiva a refletir sobre o educador como aquele que está sempre em formação, inconcluso. Que aprende enquanto ensina e que busca constantemente seu crescimento.

A prática cotidiana traz consigo desafios e alegrias que auxiliam o professor a construir a forma de trabalho para/com cada grupo de alunos e alunas. Auxilia a ressignificar os saberes da formação inicial e de outros espaços formativos (formais ou não) para a prática que o professor desenvolve.

Ser professor é estar em constante movimento e construção. Iniciativas de diferentes naturezas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor.

Neste contexto de complexidade não podemos mais afirmar que somente esta ou outra experiência *nos forma* enquanto docentes. É preciso problematizar/refletir sobre os diferentes espaços de formação e saberes necessários nos distintos espaços de ensino. Compreendemos que os saberes docentes são construídos em múltiplos tempos e espaços (TARDIF, 2002) e ressignificados conforme o contexto e individualidades dos sujeitos.

A “experiência por si só não é formadora” (NÓVOA, 2001, s/p), mas também não podemos centrar a formação docente somente na formação continuada e inicial.

É fundamental que as experiências vivenciadas pelos docentes sejam questionadas e refletidas. Também se faz necessário refletir sobre os diferentes espaços onde ocorre a formação dos professores e as responsabilidades que envolvem esse processo formativo.

2.2 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA FORMAÇÃO E PARA PRÁTICA DOCENTE

Assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor. A discussão que nos mobiliza, na reflexão analítica dos saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida àqueles ligados à didática são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada (CUNHA, 2004, p.37).

O campo da formação docente é bastante explorado por pesquisadores da educação. Muito tem sido produzido neste sentido o que demonstra a relevância do tema e a necessidade de se continuar pensando e pesquisando sobre os processos formativos e constitutivos da profissão docente.

Tardif (2002, p. 260) relata que em suas pesquisas deparou-se com achados que indicam vários lugares de construção e diferentes relações que os professores mantêm com os saberes construídos ou em construção. O autor afirma que “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. Destaca ainda que prática profissional possibilita ao professor uma ressignificação dos saberes por ele construídos “tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (TARDIF, 2002, p.79).

O autor alerta que para cada situação/realidade de ensino são mobilizados e construídos saberes específicos. Cada grupo de alunos e cada realidade de ensino requerem um trabalho específico e uma metodologia adequada, que muitas vezes não pode ser prevista pela teoria.

Nas suas pesquisas, Tardif ouviu professores que, ao ‘aplicar’ os conhecimentos adquiridos com os cursos de formação, deparavam-se com uma distância entre o produzido na teoria e o contexto do trabalho cotidiano. Com a

experiência os professores constroem saberes a partir de suas práticas, sempre que essas são objeto de análise e reflexão.

Tardif (2002, p.258) apresenta algumas idéias para superar o distanciamento entre a teoria e a prática. Propõe que os professores pesquisadores saiam dos seus gabinetes e que suas pesquisas sejam desenvolvidas na escola e com os professores da escola. Que estes não sejam considerados como receptores dos conhecimentos produzidos pela universidade, mas que com ela possam produzi-los. “Que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para formação de professores”. Propõe uma mudança na forma de ver os professores, passando de objetos de pesquisa para co-pesquisadores.

Stenhouse (1985, p.134), já na década de 80 do século passado, alertava que somente estudar o trabalho dos professores não é suficiente, é preciso que eles mesmos investiguem suas práticas: “no basta com que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos”.

Tardif propõe que a teoria seja pensada a partir da prática e não ao contrário. Que a prática possa ser vista como local de produção de conhecimentos. A experiência profissional é identificada - segundo as pesquisas desenvolvidas pelo autor - como o principal local de produção de conhecimentos realmente utilizados na prática.

Ghedin (2006, p. 132) nos alerta que não podemos falar de teoria e prática de forma separada. Toda prática possui teoria, ou seja, possui uma intencionalidade baseada em princípios. O autor nos auxilia a compreender a teoria “como um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo”. Diz que o “ser humano age, sempre, orientado para determinados fins, sejam eles plenamente conscientes ou não”.

Desta forma parece que podemos compreender que a prática docente (dos professores com formação ou não) é portadora de teoria, na relação com objetivos e intencionalidades de suas ações pedagógicas. O mesmo autor destaca, porém, a importância da sistematização e reflexão intencional destas práticas.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isto não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências [...] deste modo o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (GHEDIN, 2006, p. 135).

Levando em consideração a reflexão de Ghedin podemos pensar que a prática docente é espaço de produção de saberes e teorias. A reflexão sobre a prática possibilita que o professor passe de aplicador de teorias de outros a autor das próprias práticas, cotejando-as com a teoria. Ao refletir sobre a prática o professor a ressignifica a cada vivência, adequando-a as peculiaridades do seu grupo de trabalho e desafios do contexto.

É de suma relevância que o docente reflita criticamente sobre sua prática pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p 39). O simples fazer acaba tornando-se apenas intuitivo e corre o risco de não ter significado para o discente e ser vazio para o docente. É preciso que o educador esteja constantemente indo ao encontro das necessidades e interesses do grupo com que trabalha e isto gera movimento e reflexão produtiva.

Há que se destacar a importância do registro e reflexão sobre o que fizemos, dissemos e aprendemos juntos. Escrevendo e voltando a sua própria prática o professor estabelece o distanciamento necessário para que a reflexão aconteça de forma clara. Ainda sobre o registro destacamos Freitas (2005, p.4) que reforça a “importância do registro enquanto uma possibilidade de o professor distanciar-se epistemologicamente de sua reflexão para melhor compreender e transformar a sua prática”.

A troca de experiências e o planejamento em conjunto com o grupo também podem ser identificada como espaço de qualificação das práticas pedagógicas. Trocando experiências e planejando em conjunto os profissionais podem auxiliar-se mutuamente construindo um trabalho de equipe.

Pimenta (2006) nos auxilia a compreender que todo ser humano é reflexivo por natureza e que os professores (todos) refletem sobre suas práticas. Vai ao encontro de Nóvoa (2001, s/p) quando diz “o que me importa é saber como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles

deveriam ser professores reflexivos”. Que o professor é reflexivo não há dúvidas segundo estes autores. Os professores pensam sobre o que fazem e porque o fazem. A autora destaca a necessidade de problematizar o conceito de “professor reflexivo” para que o termo não fique esvaziado e não seja utilizado somente por modismo. Neste sentido a autora questiona sobre

que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições tem os professores para refletir? (PIMENTA, 2006, p. 22).

A autora destaca a preocupação com um possível “praticismo” que coloca a prática como único local de produção de saberes banalizando a perspectiva da reflexão. Destaca a importância da teoria, pois além de seu cunho formativo possibilita ao professor outros pontos de vista para sua reflexão. Para tanto destaca a importância do registro para teorização e reflexão sobre a prática (PIMENTA, 2008).

Ghedin, concordando com Pimenta, alerta que os “professores reflexivos” precisam questionar o contexto educacional em que estão inseridos e não somente a prática das suas aulas.

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas (GHEDIN, 2006, p.137).

A reflexão sobre a prática quando não questiona ou não reflete sobre o contexto e suas implicações na escola acabam debruçando-se somente sobre o professor ou os alunos e os desafios a serem enfrentados. A escola (e por consequência as salas de aula) sofre influências do contexto em que está inserida refletindo diretamente nas práticas docentes. Este contexto precisa ser levado em conta para que o professor possa ir além das normas e objetivos da instituição ao refletir sobre a sua prática.

Estes autores questionam, ainda, sobre as condições que o professor possui para refletir, ampliando assim a responsabilidade da reflexão para além de uma postura ou interesse somente individual. “Análise do conceito de professor reflexivo permite superar as suas limitações, afirmando-o como um conceito político-

epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação” (PIMENTA, 2006, p. 47).

Ludke (2001, p.30) reforça esta idéia e diz que

as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir a ser, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio. Nas condições atuais pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar.

Ainda sobre o conceito de professor reflexivo Rausch (2010) destaca a pesquisa como uma forma de reflexão sobre a prática e capacitação docente. A investigação da própria prática é um caminho para o diálogo teoria-prática e a produção de teoria pelo próprio professor/autor a partir das suas vivências.

É fundamental [...] que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 21).

Nóvoa (2001) diz que os termos professor-pesquisador e professor reflexivo possuem praticamente o mesmo significado. Falam do professor que toma o seu cotidiano como objeto de investigação, que questiona e problematiza a própria prática. Ludke (2001, p.36) vai ao encontro de Nóvoa e diz que

a questão da importância da pesquisa na prática docente vem há muito tempo sendo discutida em associação com conceitos de reflexão e crítica, sob a perspectiva de uma prática reflexiva, do professor reflexivo ou do professor pesquisador.

Estes autores aproximam os termos professor pesquisador e professor reflexivo utilizando-os quase que como sinônimos. Ludke (2001, p. 42) trabalha, porém com a idéia de que a pesquisa sobre a prática na qual o professor está inserido é uma forma de facilitar a reflexão sobre a prática. A autora diz que nem sempre a prática reflexiva deve ser através de pesquisa, porém destaca que “toda pesquisa realizada pelos próprios professores tem sempre um potencial de facilitar a prática reflexiva”.

Ludke (2001), em uma investigação que realizou com professores da educação básica que pesquisam questões do cotidiano da escola e sala de aula, destaca que seus interlocutores apontaram vários lugares para construção dos saberes para pesquisa e lacunas nos cursos de formação de professores para construção de tais saberes. Apontaram a prática docente como um dos principais lugares para se aprender a pesquisar.

Segundo os professores entrevistados, a sala de aula oferece elementos para reflexão e estimula o professor a se aperfeiçoar constantemente para corresponder as expectativas dos alunos. Nesse sentido, a prática docente incentiva a preparação do professor, que encontra na pesquisa não apenas um meio de produção de conhecimentos novos, mas um veículo de aquisição e atualização para sua formação profissional (LUDKE, 2001, p.80).

Este movimento dá sentido a prática e faz com que os anos de experiência sejam significativos para o docente: “formadora é a reflexão sobre esta experiência, ou a pesquisa sobre esta experiência” (NÓVOA, 2001, s/p).

Pimenta (2006, p. 44) destaca que a universidade pode participar de pesquisas sobre o cotidiano das salas de aula tendo o professor como intelectual/autor/pesquisador. A autora reafirma a importância de “instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realização de projetos coletivos de investigação, com a colaboração da universidade”. O papel do professor neste contexto é fundamental, não como participante da pesquisa, mas

é ele quem tem que compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, as quais define e reformula em função de contextos específicos. Isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e não como técnico executor (PIMENTA, 2008, p.614).

A autora confere ao professor o papel de ator principal da reflexão e pesquisa sobre a prática com fins de inclusive reorganizar (ou organizar) a estrutura da escola.

Assim como os autores citados, outros teóricos também mencionam a contribuição da pesquisa como componente da formação docente. Freire (1996) nos auxilia a compreender a pesquisa como forma de atualização do professor, como caminho para capacitação docente. Destaca a importância de que o professor não seja apenas repetidor do que leu. Fala da leitura crítica. Na leitura crítica o educador

se coloca enquanto sujeito do texto lido comprometendo-se com ele e dialogando-o com a realidade em que vive.

Freire (1996) refere-se à postura investigativa necessária ao professor que pesquisa para compreender e intervir em uma dada realidade. Desta forma educa e se educa. O educador pode pesquisar sobre o seu cotidiano, dialogá-lo com autores e demais experiências com a finalidade de questionar as suas práticas e qualificar o seu trabalho.

Destacamos ainda a importância que dá Freire ao coletivo neste processo de reflexão e pesquisa sobre a prática. O grupo possibilita a troca de experiências e ajuda mútua

É preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo (reflexão sobre a prática – crítica). O objetivo central é que o professor seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo é resultante da troca de experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um. (...) um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de idéias (FREIRE, 1996, p. 23).

Connell (2010, p.174), ao falar em trabalho coletivo, diz que “grande parte do que ocorre na vida cotidiana de uma escola envolve o trabalho conjunto dos professores e a relação coletiva destes com a presença coletiva dos alunos”. A autora destaca que é preciso levar em conta que um professor age no coletivo, dentro de uma estrutura que é a escola e com uma equipe de colegas professores. Sendo assim não é possível avaliar o trabalho de um professor de forma isolada. O “bom trabalho” de um docente é certamente o bom trabalho da escola como um todo.

Esta lógica, ainda segundo Connell (2010), também pode ser utilizada quando falamos de “insucesso” do ensino deslocando a responsabilidade que geralmente fica com o professor para a escola como um todo. A reflexão sobre a prática também pode ser pensada de forma coletiva re-pensando o ensino e a aprendizagem da escola como um todo e não somente as práticas do professor.

Estas tendências contemporâneas para formação docente parecem nos indicar uma diversidade de abordagens sobre o tema e a pesquisa como parte destas tendências atuais tanto para formação quanto para prática docente.

Compreender se (e em que sentido) a iniciação científica faz parte destes espaços que qualificam a formação de professores parece ser um tema interessante.

A revisão de literatura nos ajuda a compreender que este fato não pode ser visto de forma isolada. Estará na dependência das condições objetivas do trabalho docente. Entretanto ao considerarmos a Iniciação Científica como uma experiência significativa na formação de licenciandos, pressupõe-se que esta condição possa ter algum impacto nos saberes da docência.

2.3 EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS DE FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Os professores, de maneira geral, recebem uma formação inicial para atuação na docência. Porém, para Tardif (2002), ao chegar na Universidade (ou outra instituição que oferece curso de formação inicial) o professor já traz consigo uma bagagem de saberes/conhecimentos adquiridos ao longo da sua história de vida pessoal, como estudante e por vezes de experiências na profissão. Porém os cursos de formação inicial levam em conta estes saberes que já constituem os sujeitos? A complexidade da sala de aula (CUNHA, 2004) faz parte das discussões teóricas na universidade? De que forma os alunos relacionam os saberes que possuem sobre a docência (ou sobre o ensino), com a prática da sala de aula e que interagem com a academia?

O Parecer 9/2007 (p.3) reorganiza a carga horária e estrutura dos cursos de formação de professores no país. Neste documento direciona a organização dos Cursos de Licenciatura em “no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelos menos 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicados as demais atividades formativas”.

Tardif (2002, p. 273) traz elementos para pensar o modelo aplicacionista que permeia grande parte dos cursos de formação docente. De maneira geral as disciplinas são organizadas em ‘blocos’ fechados, sem relação entre elas e com pouca aproximação com o cotidiano escolar. Estas disciplinas são ofertadas no início do curso e somente após a realização destas os alunos vão para as escolas ‘aplicar’ os conhecimentos da universidade. Nas propostas curriculares dos Cursos os conhecimentos dos alunos (de maneira geral) não são levados em conta. Suas compreensões/conhecimentos sobre a profissão docente não fazem parte da proposta curricular e, muitas vezes, da prática pedagógica dos professores

universitários. “Este modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino”.

Esteban e Zaccur (2002, p. 21) trazem as seguintes reflexões sobre a importância da relação teoria-prática na formação inicial

É fundamental [...] que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe.

As autoras falam que o curso de formação inicial precisa fazer o movimento de diálogo entre a teoria e a prática e que este movimento precisa ser realizado na formação inicial como um espaço formativo. A própria prática docente, como estágio supervisionado ou atividade profissional efetiva, pode ser espaço de questionamentos para o professor pensar ou ainda pesquisar sua prática ao mesmo tempo em que estuda as teorias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (Parecer 009/CNE/CP/ 2001 e Resolução 01/CNE/CP/2002) trazem um conjunto de competências necessárias a formação inicial docente. Dentre estas competências destacaríamos: “competência referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (PRC, 009/CNE/CP/2001). Neste recorte do parecer podemos identificar que a proposta é de inserir a pesquisa como meio de atualização do professor.

As diretrizes destacam, ainda, a importância da realização de pesquisas ao longo do curso como meio de reflexão/busca de compreensão dos desafios apresentados devido a complexidade do trabalho docente.

[...] o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

[...] para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. (PRC, 009/CNE/ CP/2001).

A pesquisa somente como fonte de atualização do professor é perigosa pois reduz o docente a um executor do que outros pensaram. Induz que alguns pensam, pesquisam e os professores se apropriam e executam o pesquisado e pensado, muitas vezes sem reflexão.

As experiências de trabalho e estágios que acontecem antes ou durante os cursos de formação inicial também são espaços de construção de saberes que podem ser valorizadas enquanto experiências durante o curso. Nestes espaços os alunos muitas vezes assumem turmas sozinhos e enfrentam todos os desafios de início de carreira.

Outra experiência possível durante a formação inicial é a participação, enquanto iniciante ou auxiliar de pesquisa, nos Programas de Iniciação Científica, que têm visibilidade significativa nas universidades. Nestes programas os bolsistas se inserem na pesquisa do professor orientador, ou do Grupo de Pesquisa ou realizam uma pesquisa a parte com a orientação do professor.

Estes programas podem ser financiados pelo CNPq⁵, pelo órgão financiador de cada Estado ou ainda cotas de bolsas das próprias instituições de ensino. De maneira geral o objetivo destes programas é “despertar vocação científica” (CNPq, 2010, s/p). As atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação científica – BIC – envolvem a participação em eventos apresentando a pesquisa, escrita de artigos e aproximação do campo teórico e prático dos temas relacionados as pesquisas em que estão inseridos.

É importante destacar que estes programas ainda beneficiam um pequeno número de estudantes e se “operacionaliza como estratégia de financiamento seletivo de alunos” (FAPERGS, 2011, s/p).

Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - são oferecidas bolsas com valores pagos em dinheiro diretamente ao bolsista (CNPq/UNISINOS 2011 e FAPERGS/UNISINOS, 2011) e descontadas em créditos no valor da

⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

matrícula (UNIBIC/UNISINOS, 2011). São exigidas 20 horas semanais de dedicação do aluno à pesquisa.

Para Calazans (2002) estas iniciativas aproximam a graduação da pós-graduação e possibilitam uma formação diferenciada aos estudantes que tem esta oportunidade de participar de grupos de pesquisa.

São experiências que ocorrem antes ou durante o curso de formação inicial para docência e certamente, interferem nos saberes e conhecimentos para o exercício da docência. Muito provavelmente estes saberes serão ressignificados na atuação profissional em especial nos anos iniciais de suas práticas constituindo pilares de sua profissionalidade entendida como a profissão em ação. Bazzo (2006) utiliza esta compreensão na especificação do verbete sobre profissionalidade docente que consta na Enciclopédia da Pedagogia Universitária⁶, onde diz que o conceito de profissionalidade docente

é entendido como expressão da atuação dos professores na prática. [...] o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e a valores necessários ao exercício da profissão de professor. [...] é uma definição complexa que deve ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social, estando por isso em permanente elaboração. Precisa, pois, ser sempre entendida a partir de sua contextualização (BAZZO, 2006, p. 396).

Mesmo considerando que os atores desta pesquisa possuem poucos anos de experiência docente, compreendemos que eles já estão construindo a sua *docência*, a sua *forma de ser professor*. Certamente os contextos em que estão inseridos, as aprendizagens da formação inicial, da própria experiência docente e da experiência como bolsistas de iniciação científica foram (e ainda estão) fazendo parte da construção da sua profissionalidade. Que valores estes atores estão empregando na sua profissão? Como eles desenvolvem suas aulas? Qual é o significado da Iniciação Científica neste contexto? Qual valor ou princípio a IC teria agregado (ou não) na sua docência?

⁶ Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Vol 2. 2006.

3.4 A INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE E IMPACTOS NO PROFESSOR PRINCIPIANTE

Os primeiros anos de exercício da docência, segundo pesquisas da área, são recheados de desafios e impasses aos chamados professores principiantes. A docência, em qualquer momento da caminhada, apresenta desafios cotidianos que não podem ser previstos pela teoria e que não são os mesmos de um grupo de trabalho para outro. Exige do professor muito “jogo de cintura”, adaptação dos seus saberes para cada situação e construção de novos saberes.

Para os professores em início de carreira estes desafios parecem ser ainda maiores pois lhes falta as vivências que, quando refletidas, constituem-se em experiências (LARROSA, 2002) e a “insegurança e falta de confiança em si mesmo” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 114) permeiam seu cotidiano. Nos anos iniciais de trabalho docente o professor vive a transição de estudante para professor e percebe que em curto espaço de tempo é exigido dele a aquisição de competências e saberes profissionais.

Muitos chegam a desistir da profissão devido a uma intensa insatisfação. Marcelo Garcia (2009) diz que os professores apontam como principais motivos do abandono da sala de aula os baixos salários, indisciplina dos alunos, falta de apoio e poucas oportunidades para participar de decisões nas escolas.

Nesta fase é quando os docentes ressignificam as aprendizagens do curso de formação inicial. As aprendizagens teóricas da faculdade (ou curso de formação docente) são as principais fontes sobre as quais o professor recorre ao planejar uma aula ou resolver alguma situação no dia a dia da escola. Muitas vezes, porém, percebe que o que foi discutido na faculdade a nível teórico pode não ser aplicado na realidade do seu cotidiano e certamente terá outros desafios não discutidos pela teoria. De qualquer forma a teoria serve como, neste momento, possibilidade de encontrar caminhos para os impasses da prática.

É na teoria que professor vai buscar respostas para as perguntas que surgem com a nova turma e o lugar novo que está ocupando. Tenta “colocar em prática” o que aprendeu na faculdade (ou curso). Com o tempo vai percebendo que as teorias não são receitas de como dar aula ou resolver os impasses do cotidiano e sim aportes para auxiliar na reflexão sobre a prática cotidiana.

O professor precisa ainda conhecer a escola e seus colegas e integrar-se ao grupo com suas normas e valores. Esta socialização também é apontada pelos autores como um dos desafios de início de carreira. Faz parte deste período o adentrar em uma nova cultura, compreendendo-a e integrando-se com ela.

Marcelo Garcia (1999, p. 113) fala da importância e papel da escola na acolhida e acompanhamento destes profissionais. “A iniciação é uma atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”. O mesmo autor traz exemplos de programas (MARCELO GARCIA, 2009) de acompanhamento aos docentes iniciantes onde se propõem o papel do professor mentor, que auxiliaria os nesta fase. O autor nos lembra ainda que os professores novos geralmente recebem as “piores” turmas para trabalhar por estarem chegando na escola, o que complica ainda mais seu início de caminhada.

Neste contexto o professor sente-se sozinho e inseguro para tomar as decisões necessárias em sala de aula. A falta de organização das estruturas escolares para receber estes profissionais também dificulta sua inserção no grupo de trabalho e participação das decisões no interior da escola.

Tardif (2002, p.261) destaca que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho”. É neste período em que o professor vai acumular saberes e práticas para sua vida profissional. Tardif (2002, p.82) diz que as bases dos saberes profissionais “parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho”.

Esta fase é, portanto, muito importante para o que o professor construa sua identidade profissional e cultive o gosto de profissão. É importante o apoio e solidariedade dos colegas e preocupação da escola, mas imprescindível, políticas públicas educacionais brasileiras que dêem atenção a esta fase qualificando o trabalho docente e a educação brasileira.

Estas reflexões e observações da prática estimulam os estudos sobre a formação inicial e sua relação com as primeiras experiências profissionais dos professores num recorte mais específico, indagamos se a presença de experiências de pesquisa na graduação, em especial na forma de Iniciação Científica, impacta os saberes da docência.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo explicitaremos as opções metodológicas, os passos e desenhos que a pesquisa foi construindo. Inicialmente explicitaremos a problematização e as questões de pesquisa, logo após traremos os referenciais teóricos que nos auxiliaram a fazer as opções metodológicas e buscaremos descrever como foi realizada a análise dos dados.

3.1 PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÕES DE PESQUISA

Este estudo buscou investigar a contribuição (*ou não!*) da iniciação à pesquisa, como componente da formação inicial, e seus impactos na docência. Para tanto escutamos egressos dos programas de Bolsas de Iniciação Científica – BIC - para compreender como eles ressignificam esta experiência no exercício da docência e os saberes a partir daí produzidos. Também ouvimos os professores orientadores dos bolsistas sobre esta questão.

Na experiência da autora, os saberes produzidos enquanto iniciante a pesquisa foram significativos para o exercício da docência. A participação enquanto BIC possibilitou uma maior reflexão sobre a educação contemporânea, o papel do professor e a importância da formação continuada e reflexão constante sobre a prática.

Porém os projetos/programas de bolsas de iniciação científica tem como objetivo principal a inserção (desde a graduação) em pesquisas científicas e encaminhar o graduando aos cursos de mestrado e doutorado, formando pesquisadores (CNPq, 2010). A docência não é objetivo dos programas de IC.

Talvez poderia se alegar que o licenciando deveria estar fazendo estágios na sua área e que o tempo de IC retira dele a possibilidade de adentrar mais no seu curso e de ter experiências docentes antes da conclusão da formação inicial.

Muitas vezes, no senso comum, o bolsista é aquele que somente carrega livros dos pesquisadores, lava tubos de ensaio, faz transcrições, etc. Poderiam estas atividades ou estes espaços serem significativos para construção de saberes

docentes? A iniciação em pesquisa científica auxilia os licenciandos na construção de saberes docentes?

Rodrigues (2010, p. 88), em uma pesquisa que realizou com professores em início de carreira destacou, a partir da fala dos seus interlocutores, a Iniciação Científica como uma etapa importante na formação e espaço de construção de saberes docentes: os entrevistados “comentam que ter sido Bolsista de Iniciação Científica foi um diferencial na formação e conseqüentemente um importante aspecto para construção dos seus saberes docentes”.

Esta afirmativa encontrou eco com o problema desta pesquisa mas não percebemos indicadores de que essa condição poderia ser generalizada.

Realizamos um mapeamento de estudos com foco na Iniciação Científica para melhor compreender o cenário que englobava o interesse desta pesquisa. Utilizamos o descritor *Iniciação Científica* na base de dados *Scielo*⁷ e o *Banco de Dissertações e Teses da Capes*⁸. No Scielo realizamos a busca somente indicando como critério de seleção o descritor indicado e o idioma da publicação (português) e no site da Capes buscamos os últimos 5 anos (desde 2005) nas dissertações e nas teses.

A busca pelo descritor nos dois bancos de dados apresentavam inúmeras pesquisas realizadas (no site da Capes em torno de 100 pesquisas por ano e modalidade – mestrado ou doutorado – e no Scielo 660 artigos ao todo). Porém lendo o título e/ou o resumo era facilmente identificado que a iniciação científica fazia parte da justificativa do trabalho, aproximação do autor com o tema, etc, mas poucos tinham a iniciação científica como foco/objeto de estudo.

Foram encontrados trabalhos de várias áreas: no Scielo dez artigos nas áreas de enfermagem, medicina, ciências sociais, patologia, química, saúde materno infantil e no nível médio de iniciação científica. No banco de dissertações e teses foram encontradas sete pesquisas nas áreas de ciências contábeis, administração, química, medicina e no nível médio de iniciação científica.

Na área das Licenciaturas foram encontrados/identificados um artigo, três dissertações e duas teses. Sendo este o grande tema no qual se insere este estudo, sistematizamos os achados desta em um quadro para melhor visualização⁹.

⁷ Base de dados que congrega artigos de revistas com qualificada avaliação nacional.

⁸ Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁹ Apêndice I – quadro da Revisão de Literatura sobre o tema

Algumas destas pesquisas olham para o docente egresso de bolsas de iniciação a pesquisa, porém com foco na formação inicial ou na prática profissional enquanto pesquisadores e não como docentes.

Para contextualização do tema grande parte dos autores abordam questões relativas ao ensino superior. Problematizam o currículo da formação inicial, o trabalho cotidiano do professor universitário e desafios da educação superior brasileira.

Os principais interlocutores são os próprios BICs, egressos, professores orientadores e inclusive coordenadores dos programas. Os critérios para identificação dos sujeitos variam de acordo com o foco de cada pesquisa.

Os resultados destes estudos apontam como significativa a inserção na pesquisa ainda na formação inicial. Destacam as aprendizagens para atuação profissional e especialmente para formação de pesquisadores. Pouco é dito sobre os impactos da IC para atuação enquanto docente.

A importância da pesquisa através dos Programas de Iniciação Científica é destaca por Calazans (2002, p.138) como um espaço de formação docente, porque

a inserção de alunos de graduação nos grupos mais estruturados de pesquisa, vinculados a programas de pós-graduação, e que tratem o ensino, a pesquisa e a extensão de modo indissociável, tem se constituído em uma das possibilidades de formação de docentes para escola básica imbuídos de um espírito investigativo, imprescindível às necessidades que se impõem a uma educação de qualidade.

Freire (1996, p.29) diz que “não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa”. Para o autor a atitude investigativa faz parte do trabalho docente, que envolve um movimento constante de investigar em um processo formativo

enquanto ensino continuo buscando, reprocuroando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Para este autor a pesquisa não pode ser separada das “atribuições” do professor na contemporaneidade. Através dela o professor melhor compreende e qualifica o ensino. Para Enriconi (2008, p.81) a pesquisa pode ser realizada pelo professor para “melhor compreender, viver e avaliar seu ensino”. A autora destaca

que o professor não precisa somente aguardar resultados de pesquisas de outros, pode ele mesmo estudar e analisar seu cotidiano.

Já Galiazzi (2003, p.56) diz que a inserção à pesquisa favorece o desenvolvimento de outras habilidades necessárias ao trabalho docente. A autora diz que os professores que pesquisam estarão

mais acostumados a dialogar com seus pares, a buscar interlocutores teóricos capazes de responder aos questionamentos que faz sobre sua atuação em sala de aula, a argumentar, participar na construção da proposta pedagógica da escola.

A pesquisa pode ser identificada como fonte de atualização do professor seja do docente em exercício ou durante a sua formação. Freire (1996) alerta para que o professor não seja apenas um consumidor de pesquisas, mas que ele mesmo tenha uma leitura crítica sobre os temas em questão.

Durante os Cursos de Licenciatura a pesquisa tem sido inserida como componente da formação docente. Mesmo que com iniciativas ainda tímidas estas atividades fazem parte do cotidiano destes cursos.

Balzan (2000, p.136) nos auxilia a refletir sobre a pesquisa como princípio metodológico. Em seu texto fala de professores que realizam pesquisas com seus alunos, que a inserem na sua proposta de aula construindo com os discentes o conhecimento sobre os temas em questão, ou seja, “professores e alunos trabalhando juntos, procurando solucionar problemas extraídos da realidade homem-natureza-sociedade”.

Cunha (1998, p. 84), em uma pesquisa realizada com docentes do ensino superior, destaca que a pesquisa está presente nas práticas destes docentes que buscam inovação em suas aulas. A autora diz que “suas práticas estimulam os alunos a fazerem de cada trabalho, de cada texto construído, pequenos processos de investigação, não apenas no sentido de descrição da realidade, tentando ultrapassar as visões mais superficiais”.

A inserção à pesquisa pode auxiliar na atualização do professor, pode desenvolver uma atitude investigativa fazendo com que o docente busque continuar pesquisando e também pode favorecer uma outra forma de ensinar: ensinar pesquisando com os alunos.

Estas questões nos levaram a desenhar o principal problema desta pesquisa como sendo: *Em que sentido os saberes construídos como Bolsista de Iniciação*

Científica nos Cursos de Licenciatura são importantes para atuação docente dos professores da Educação Básica?

Buscamos compreender se os saberes construídos na inserção a pesquisa científica durante o curso de formação inicial impactam no exercício da docência. Olhamos para o problema do ponto de vista de quem já passou pelo processo de iniciação a pesquisa e exerceu/está exercendo a docência. Para tanto estas foram as questões auxiliares que nortearam nosso estudo:

- Como os egressos dos Cursos de Licenciatura ressignificam a experiência de bolsistas de IC que tiveram na sua formação?
- Que motivações estimularam essa trajetória?
- Que aprendizagens e saberes indicam como principais na sua experiência de bolsista?
- Como os egressos de IC – hoje docentes da Educação Básica - analisam sua experiência de formação em relação ao trabalho que realizam?
- Em que circunstâncias os saberes de pesquisa influenciam os saberes da docência?
- A experiência como bolsista de IC os auxilia a enfrentar os desafios iniciais da carreira?
- Essa experiência foi capaz de desenvolver compreensões sobre a relação ensino e pesquisa?
- Contribuiu com as perspectivas teóricas referentes ao professor que pesquisa a própria prática?
- Como os professores orientadores dos programas de IC percebem a iniciação a pesquisa durante o curso de formação inicial para docência?

3.2 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E A COLETA DE DADOS

Por esta pesquisa ter buscado compreender se as aprendizagens vivenciadas durante a iniciação científica impactaram de alguma forma o exercício da docência dos egressos dos Cursos de Licenciaturas ouvimos egressos dos programas de IC e seus orientadores.

Realizamos a construção de critérios para seleção dos entrevistados no projeto para qualificação. Estes critérios foram respeitados e seguem abaixo:

Segundo estes critérios os BIC egressos teriam que ser:

- egressos dos programas de iniciação científica na Universidade do Vale do Rio dos Sinos;
- formados em algum dos Cursos de Licenciaturas da Universidade;
- que tenham participado ao menos por um ano de programa de iniciação científica em diferentes áreas de conhecimento;
- que após a participação enquanto BIC tenham atuado enquanto docente da educação básica por pelo menos um ano, com o máximo de 5 anos de atuação.

Tivemos também como interlocutores (as) os professores pesquisadores orientadores destes bolsistas para compreender se percebem a inserção da pesquisa como um referente para a docência dos seus alunos de Licenciatura. A seleção destes professores orientadores foi articulada com a dos egressos.

Para tanto realizamos entrevistas com BIC egressos e seus orientadores¹⁰, com roteiro semi-estruturado. Cabe destacar que os roteiros já estavam prontos no projeto para qualificação, mas foram modificados após sugestões da Banca Examinadora.

Utilizamos da compreensão qualitativa de pesquisa, bastante usual nas pesquisas em educação. Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (2007, p. 21) diz que

Ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Para adentrar no universo de significados dos sujeitos foi preciso ouvi-los, descrever e compreender o que ouvimos. A fala dos entrevistados foi o guia para compreender o problema em questão, o que pensam como vêem e qual valor que atribuem às experiências formativas foco desta pesquisa. A pesquisa qualitativa tem como uma das suas características a descrição. O compreendido na coleta de dados é descrito e não pode ser representado em números (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Antes mesmo da qualificação, logo que no início do curso de mestrado, já fomos refletindo sobre os possíveis interlocutores. Esta fase gerava um pouco de ansiedade, pois ficava a dúvida: será que conseguiremos localizar os sujeitos ainda mais de áreas diversas? Para nossa surpresa este mapeamento foi mais fácil do que

¹⁰ Apêndice II Roteiro de entrevista aos BIC Egressos e Apêndice III Roteiro para os orientadores.

imaginávamos, através da rede de amigos na universidade, colegas bolsistas de IC e professores do curso, chegamos a distintas áreas sem maiores entraves. Fizemos contato com 13 sujeitos e conseguimos 12 entrevistas, incluindo seu bolsista e orientador.

É importante destacar o compromisso e disponibilidade de cada sujeito. A maioria das entrevistas foi marcada por e-mail e na hora marcada lá estava a pessoa com toda disponibilidade e interesse em participar. Ficamos realmente contentes com isto. Mas esta disponibilidade nos pareceu algo maior do que a empatia com a pesquisadora, tema ou mesmo orientadora da pesquisa, mas sim um comprometimento com a construção do conhecimento. Nos pareceu, mesmo, um comprometimento com a pesquisa, mas não somente com a pesquisa que cada um realiza...mas com a produção de conhecimento e com a pesquisa como algo maior. Cada sujeito parecia se sentir responsável com cada palavra proferida e com a veracidade das informações que iam nos passando.

Algumas entrevistas realizamos nos laboratórios, gabinetes ou salas de pesquisas dos sujeitos o que nos auxiliou a compreender um pouco mais o contexto no qual a pesquisa está inserida. Esta condição foi muito importante, pois o contexto também pode ser levado em conta tanto na coleta quanto na análise de dados.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49)

Nesta investigação optamos por focar os sujeitos de uma mesma universidade, partindo do pressuposto de uma base comum de regulação e cultura para o exercício dos bolsistas. As diretrizes que guiam a estrutura destes cursos, as normas dos Programas de IC e o contexto onde estes alunos desenvolveram as pesquisas científicas durante o período de IC foram levados em conta.

Buscamos compreender como os sujeitos da pesquisa ressignificam a experiência em questão, por isto pareceu importante ouvir os próprios sujeitos através da entrevista semi-estruturada.

Para Minayo (2007, p. 64) a

entrevista, é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A entrevista pode ser caracterizada como um momento de compreensão de significados subjetivos que não poderiam ser coletados/ compreendidos de forma quantitativa com instrumentos fechados. Ao contrário dos instrumentos fechados que requerem uma resposta única a entrevista “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e entrevistado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). É uma conversa porém com objetivo claro e definido.

Foram realizadas e transcritas as 12 entrevistas¹¹. Nas primeiras a entrevistadora optou por seguir o roteiro previamente estabelecido, com receio de deixar alguma informação importante fora deste momento. Porém em algumas entrevistas, inicialmente por opção do entrevistado, a conversa começava sem o roteiro estar a postos e a entrevista foi se desenvolvendo de forma natural. Sendo que assim tivemos que ter todo o cuidado para nos certificar se todas as questões estavam contempladas e ainda poder extrapolar o roteiro para compreender melhor uma situação, atividade, sentimento, saberes, etc.

Por também ter sido Bolsista de IC (e com muito prazer) a entrevistadora mais do que uma vez via-se tendo de “controlar-se” para não sair muito do foco da pesquisa, pois a encantava saber como se dão os processos de pesquisas e as aprendizagens de outros BICs. Os contextos, paixões e saberes iam descortinando-se ao desenrolar das entrevistas/conversas e um leque de outras questões e inquietudes iam surgindo. Após o gravador ser desligado, mais de uma vez a conversa continuava sobre outros assuntos...

Como é usual na realização de pesquisas com entrevistas presenciais procuramos criar um clima de confiança, mesmo que todos os contatos tenham sido por indicação de alguém que conhecia o entrevistado e a entrevistadora. Porém conforme alerta Szymanski (2002, p.12),

¹¹ Apêndice IV – Exemplo de Termo de Consentimento assinado pelos participantes no momento da entrevista

a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho.

Esta sempre foi uma preocupação nossa quando foi necessário realizar um convite para uma entrevista de pesquisa, criar um clima favorável. Neste caso, fizemos o mesmo, porém não sentimos muitas barreiras nem pelos BIC egressos nem pelos professores pesquisadores. Inicialmente imaginamos que não conseguiríamos horários com estes últimos devido a sobrecarga de tarefas que o professor universitário em especial se encontra, mas geralmente o contato foi marcado no primeiro e-mail. Às vezes com certo prazo, mas geralmente na mesma semana, o que parecia que para eles falar dos seus bolsistas não lhes trazia nenhum constrangimento ou desconforto, muito pelo contrário.

Foi muito interessante perceber, por exemplo, como a maioria dos professores orientadores tem prazer em orientar estes rapazes e moças. Uma entrevistada chamava inclusive seus bolsistas de “meus meninos” ou “meus pupilos”. Esta dedicação e sentimento não estavam no roteiro de pesquisa e se estivessem certamente não seria possível registrar...

Ao adentrar nas áreas mais “distantes” da Educação, parecia que outro mundo se abria aos nossos olhos, tanto de dinâmica e objetivo de trabalho quanto de distância física mesmo dentro da universidade. Mais uma de vez a entrevistada tinha que solicitar “me explica mais um pouco como é o *tutor inteligente?*”, por exemplo, ou então “*Que tipo de bicho é este?*”. A nossa universidade tem um universo imenso de áreas e possibilidades e a cada entrevista que encerrava a entrevistada saía do local imaginando quantos BICs “verdinhos” nem imaginam todas possibilidades que a IC pode lhes trazer assim como eu também não imaginava enquanto estava como IC.

É uma pena que em papéis não se possa registrar fielmente os sentimentos, compromettimentos, empatias e prazeres da coleta de dados. Fica somente na cabeça e no coração de quem lá esteve.

3.3 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Apontar algumas idéias destacáveis de nossas análises não se trata de predominâncias, menos ainda de unanimidades, coisas que não constituem preocupações primordiais das pesquisas de abordagem qualitativa (LUDKE, 2008, p. 510)

Com o intuito de melhor compreender o problema de pesquisa as entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas. Estes dados foram interpretados a partir dos princípios da Análise de Conteúdo.

Franco (2005, p.11) afirma que a análise de conteúdo tem sido utilizada para “produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. A autora destaca ainda que o ponto de *partida da* “Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (p. 13)”.

Para Gomes (2007, p. 84) a análise de conteúdo é bastante explorada com diversas finalidades.

O uso da análise de conteúdo é bastante variado. Como exemplo, podemos mencionar as seguintes situações: (a) análise de obras de um romancista para identificar seu estilo ou para descrever a sua personalidade; (b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa; (c) análise de livros didáticos para desvendamento de ideologia subjacente; (d) análise de depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocábulo desse grupo.

Esta etapa integrou as fases finais da pesquisa, nos debruçamos sobre o material coletado e dialogamos com o referencial teórico da área. Gomes (2007, p.81) destaca que

quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica.

Gomes destaca, ainda, que esta etapa por vezes exige que o pesquisador volte as outras etapas de pesquisa e também que busque outros referenciais teóricos que lhe auxiliem a compreender o problema de pesquisa. Por vezes os dados

trazem uma realidade não prevista pela teoria inicial sendo necessário buscar mais autores sobre o tema para compreendê-lo e foi o que fizemos.

Este momento da pesquisa exigiu muita rigorosidade para que a análise buscasse sempre estar próxima do que o projeto anunciava.

A análise dos dados é um momento que possibilita um movimento constante do pesquisador entre o seu problema de pesquisa, opções metodológicas, referencial teórico, dados recolhidos e seu olhar de pesquisador.

Com as entrevistas em mãos chegou a parte delicada de analisar e fazer escolhas, que exigiu um certo distanciamento nosso para não generalizar as experiências que encontramos segundo somente o que acreditamos pelas nossas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. Porém não podíamos nos distanciar tanto, pois também fazemos parte desta pesquisa e nosso olhar também constrói os dados.

Para melhor visualização dos achados construímos quadros de análise¹² com os recortes dos depoimentos dos sujeitos segundo as dimensões e categorias previamente estabelecidas. As dimensões e categorias foram construídas a partir das questões de pesquisa e do que encontramos em campo.

Cabe destacar que este momento de escolha das categorias e recorte dos discursos gerou um certo sentimento de “dó”, por ter que “deixar” algumas outras informações também importantes ali... guardadinhas. Em um primeiro momento parece que tudo o que recolhemos nas 12 entrevistas deveria ser colocado no papel (de preferência literalmente), assim como dá vontade de poder trazer aquele momento, aquele lugar, aquelas pessoas para dentro da dissertação e fazer o leitor também vivenciar a alegria que é descobrir o que fomos descobrindo...

Mas, voltando ao que realmente tínhamos (e podíamos) fazer, buscamos novamente o problema e as questões de pesquisa, que agora tinham ganhado mais vida e uma força nova, e fomos recortando e encaixando e desencaixando os dados no quadro e no texto de análise.

Alguns deles deram vida ao referencial teórico que tínhamos... outros nos fizeram ir além. Alguns tiveram eco nas nossas experiências enquanto pesquisadoras... outros tantos soaram bem diferentes.

¹² Apêndice V Quadros de análise das entrevistas

Os dados foram conversando conosco. Nós com os dados íamos aprendendo e percebendo que ainda há muito que aprender.

4. OS CONTEXTOS E OS INTERLOCUTORES

Solicitamos, no momento da entrevista, que cada sujeito escolhesse um nome que lhe identificasse para ser colocado na escrita final da dissertação. Poderia ser algo que fizesse parte do seu cotidiano de pesquisa e/ou docência, ou mesmo algo que considerasse próximo de sua identidade.

Como dito anteriormente todos estes bolsistas tinham, como critérios pré-estabelecidos (1) ser egressos dos programas de iniciação científica na Universidade do Vale do Rio dos Sinos; (2) estar formados em algum dos Cursos de Licenciaturas da Universidade; (3) ter participado ao menos por um ano de programa de iniciação científica em diferentes áreas de conhecimento; (4) tenham atuado, após a participação enquanto BIC, como docente da educação básica por pelo menos um ano, com o máximo de 5 anos de atuação.

Tivemos também como interlocutores (as) os professores pesquisadores orientadores destes bolsistas. Para melhorar compreender o perfil dos interlocutores, apresentamos uma breve descrição dos seus perfils e formação:

4.1 ÁREA DE COMPUTAÇÃO APLICADA (esta foi a única área que ficou com duas experiências de pesquisa distintas)

Experiência 1: Pesquisa em Computação Aplicada – tema Computação Afetiva – desenvolvimento de tutores inteligentes para o ensino de equações.

Professora entrevista: Sujeito *Computação Afetiva*, esta entrevistada escolheu este nome para sua identificação, pois é sua área de pesquisa desde o doutorado e da qual gosta muito. Área de Formação: Computação

BIC egressa: Sujeito *Software*: escolheu este nome, pois é algo que a acompanha na pesquisa e na docência. Formada em Licenciatura em Matemática. Cursa Mestrado em Educação Matemática em outra Instituição. Trabalha em uma escola pública e uma privada nos níveis fundamental e médio.

Dinâmica da pesquisa: pesquisa aplicada de construção de tutores inteligentes onde a inserção da bolsista entrevistada se deu, especialmente, na parte

didática. O projeto vem sendo avaliado constantemente e a ex-bolsista tem o papel de dar assistência para que o tutor realmente seja um auxílio na sala de aula dos professores de matemática. A ex-bolsista continua na pesquisa mesmo após a conclusão do Curso e continua indo às escolas para “testar” os tutores, fazer entrevistas com as professoras sobre as suas dificuldades para ensino de equações, entrevistas com os alunos sobre o que não conseguem compreender, realiza leituras de materiais didáticos sobre o tema, etc. As reuniões que o grupo realiza são semanais sempre com a intenção de avaliar a pesquisa e torná-la cada vez mais coletiva.

Experiência 2: Computação aplicada: Pesquisa em Computação aplicada – tema TV Digital.

Professor Orientador: Sujeito *Plataforma Digital* – escolheu este nome, pois acha que lhe identifica na pesquisa. Área de Formação: Graduação em Engenharia Química, Mestrado em Análise de Sistemas, Doutorado em Computação aplicada.

BIC egressa: Sujeito *Isis* – seu codinome nos espaços virtuais. Formada em Licenciatura em Física. Cursa Mestrado em Educação na UNISINOS. Trabalhava (no momento da entrevista) em uma escola particular de nível médio.

Dinâmica da pesquisa: sobre a pesquisa não foi possível aprofundar muito, pois possui caráter de sigilo, inclusive os BICs não apresentam em mostras pelo mesmo motivo. A ex-bolsista continua na pesquisa como contratada pelo projeto fazendo especialmente a parte operacional e auxiliando no elo do professor orientador e bolsistas de IC.

4.2 ÁREA DE BIOLOGIA

Experiência: Pesquisa com Planárias – Instituto de Pesquisas de Planárias.

Professora Orientadora: Sujeito *Microscópio* – pois é um aparelho que utiliza muito. Área de Formação: Dentro da Biologia é Zoologia.

BIC egresso: Sujeito *Ladislavii* – animal que pesquisa, que gosta muito e acha este animal muito bonito. Concursado Municipal, trabalha com EJA e séries finais do Ensino Fundamental. Formado em Licenciatura em Ciências Biológicas. Continua no grupo de pesquisa, agora cursando Doutorado com a mesma orientadora e o mesmo tema.

Dinâmica da pesquisa: Cada BIC tem sua pesquisa específica que fazem parte da pesquisa maior coordenada pela professora pesquisadora entrevistada. As pesquisas de todos (mestrandos, doutorandos e bolsistas) são socializadas no grupo e em eventos científicos da área. Todos ajudam nas pesquisas de todos, especialmente na coleta dos materiais e nas dúvidas do cotidiano no laboratório. Geralmente a professora orientadora solicita que um participante mais antigo fique responsável por auxiliar um mais inexperiente. Por vezes esta incumbência é formal (no caso dos mestrandos e doutorandos) através de co-orientações. Basicamente cada bolsista coleta os animais e os analisa no laboratório, cada animal e cada pesquisa com suas especificidades.

4.3 ÁREA DE HISTÓRIA

Experiência: Pesquisa na área de História da América

Professora Orientadora: Sujeito *Medicina* – pois tem aparecido bastante este recorte nas pesquisas que tem realizado. Formação em História.

BIC egressa: Sujeito *Word* – a acompanha muito na pesquisa e na docência. Professora em uma escola Estadual de Periferia. Formada em História. Não realizou pós-graduação.

Dinâmica da pesquisa: Cada bolsista tem uma pesquisa em específico orientada pela professora pesquisadora. Os BICs não possuem a obrigatoriedade de pesquisarem juntos na mesma sala, nem de cumprirem as 20 horas na UNISINOS, porém precisam participar de reuniões semanais para apresentarem o que estão descobrindo com suas pesquisas, auxiliarem nas pesquisas dos colegas, etc. A BIC egressa entrevistada realizava pesquisas em revistas no Instituto Anchieta sobre Jesuítas.

4.4 ÁREA DE EDUCAÇÃO

Experiência: Pesquisa sobre Educação e História.

Professora Orientadora: Sujeito *A professora Guerreira* – ela diz que este nome a identifica “pelos lutas que travamos na Universidade por aquilo que acreditamos”. Historiadora de formação, Especialização e Mestrado em História, Doutorado em Educação.

BIC egresso: Equipe – pela importância que teve o trabalho em equipe na sua experiência de IC e agora na docência. Formado em História, com Mestrado em Educação e permanece no Grupo de pesquisa cursando doutorado em Educação com a mesma orientadora.

Dinâmica da pesquisa: O bolsista egresso entrevistado realizava pesquisas documentais em diversas fontes juntamente com os demais colegas bolsistas do grupo. Sempre relacionando história e educação.

4.5 ÁREA DE SAÚDE COLETIVA

Experiência: Pesquisa na área da Saúde coletiva.

Professor Orientador: Livros – pois os utiliza bastante. Formação: Filosofia / Ética/Bioética

BIC egressa: Paidéia – pois se falava bastante no seu período de BIC. Formada em Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem. Atuou como docente em cursos técnicos de Enfermagem e como Enfermeira na área de Oncologia. Cursa, atualmente, Mestrado em Educação com bolsa de dedicação exclusiva.

Dinâmica da pesquisa: No período do qual a BIC entrevistada participou a pesquisa era realizada sob a coordenação conjunta do professor entrevistado e uma professora pesquisadora já falecida. Esta professora era formalmente orientadora da BIC egressa entrevistada, mas o trabalho e as orientações sempre foram muito juntas. Não havia divisão dos grupos, todos os BICs “eram dos dois professores”, por isto pudemos entrevistar sem prejuízos a esta pesquisa o professor em questão. Na época a pesquisa realizada era sobre o Programa Humaniza SUS em hospitais e postos de saúde. As bolsistas tinham reuniões semanais com os orientadores, realizavam as leituras para embasamento teórico, construíam artigos (geralmente dois) anuais além das apresentações em eventos legitimados na área. Os únicos turnos que as bolsistas tinham que vir até a Unisinos era no período das reuniões, fora isto poderiam trabalhar em casa ou onde estivessem.

Esta breve descrição pode mostrar um pouco dos distanciamentos e aproximações das atividades dos bolsistas e das especificidades de cada pesquisa. Segue abaixo quadros com estas informações mais sistematizadas para facilitar a visualização do leitor.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS – BICs

Sujeito	Formação		Docência		Iniciação Científica		
	Licenciatura	Magistério/form. pedagógica	Tempo	Escola	Tempo	PPG	Tema
<i>Word</i> (Feminino)	História	Jornadas Pedagógicas do Ensino de História	2 anos	Estadual	3 anos	História	Ordem religiosa
<i>Ladislavii</i> (Masculino)	Biologia	Não	5 anos	Municipal	2 anos	Biologia	Planárias
<i>Paidéia</i> (Feminino)	Enfermagem	Esp. Em pedagogia da Arte	2 anos	Particular	1 ano	Saúde coletiva	Programa dentro do Sistema Único de Saúde
<i>Isis</i> (Feminino)	Física	não	4 anos	Estadual Privada	3 anos	Computação aplicada	Computação
<i>Software</i> (Feminino)	Matemática	Não	3 anos	Municipal	2 anos	Computação aplicada	Sistema Tutor inteligente PAT2 para ensino de equações
<i>Equipe</i> (Masculino)	História	não	2 anos	Municipal	4 anos	Educação	História da Educação Sul Rio-Grandense e as Políticas Educacionais.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS - ORIENTADORES

Sujeito	Área de Formação	Área de pesquisa
<i>Medicina</i> (Feminino)	História	História da América
<i>Computação afetiva</i> (Feminino)	Computação	Computação
<i>A Professora guerreira</i> (Feminino)	Historiadora de formação Especialização e Mestrado em História Doutorado em Educação	Educação e historia.
<i>Plataforma digital</i> (Masculino)	Graduação em Engenharia Química Mestrado em Análise de Sistemas Doutorado em Computação aplicada	Computação aplicada
<i>Microscópio</i> (Feminino)	Dentro da Biologia é Zoologia	Zoologia, Ecologia e/ou Planárias ou Turbelários
<i>Livros</i> (Masculino)	Filosofia / Ética/Bioética	Saúde Coletiva

5. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: MOTIVAÇÕES E APRENDIZAGENS

Neste capítulo a voz dos bolsistas egressos será resgatada a partir de principalmente duas categorias: as *motivações* no ingresso na bolsista de IC e as *aprendizagens* decorrentes desta experiência.

Quanto às *motivações*, os BIC egressos tiveram posições bem diferenciadas: Dentro deste universo de seis entrevistados, três deles sabiam/ou tinham alguma noção do que compreendia a experiência enquanto IC. Dois deles não sabiam nem que existia esta modalidade de bolsa e um deles tinha alguma ideia, muito vaga.

Das três entrevistadas que sabiam o que as esperava/tinham uma ideia do que seria ser bolsista na sua área, duas aproximaram-se da pesquisa por indicação de amigas ou familiares (áreas de História e Computação Aplicada), sendo que para uma delas o auxílio financeiro também foi um fator que influenciou e para outra foi a possibilidade de trabalhar com algo mais prático, diferente do que aprendia no curso. A terceira BIC egressa entrou para pesquisa na Saúde Coletiva com a motivação de preparar-se para o mestrado. Tinha a compreensão que a IC a prepararia para seleção e daria embasamento para um bom trabalho na pós-graduação *stricto sensu*.

Os dois entrevistados que não sabiam que existia a IC entraram na pesquisa por indicação de professores de graduação. Um deles “apaixonou-se” pelo animal com o qual sua futura orientadora trabalha e foi orientado a procurá-la iniciando como estagiário voluntário e depois como BIC na área de Biologia. A segunda pesquisadora iniciante também foi indicada por professores da graduação por seu bom desempenho e dedicação ao curso de Matemática, preencheu uma ficha de interesse e entrou na pesquisa da Computação Aplicada.

O BIC egresso, estudante de História, que não sabia bem ao certo o que seria a IC, pensava que auxiliaria a professora nas tarefas cotidianas, como secretário. Disse: “não sabia muito bem o que era iniciação científica [...] a primeira imagem que eu tive foi do trabalho de secretário, de secretariar esses pesquisadores” (Sujeito Equipe – BIC). Quando entrevistada, sua ex-orientadora afirmou que este trabalho, mais burocrático e administrativo (como, por exemplo, ir ao banco para orientador, resolver questões pessoais, etc.) é justamente o que ela preza para que não ocorra,

mas reconhece que muitas vezes acaba acontecendo dentro dos grupos de pesquisa.

Compreendemos que o apoio ao pesquisador através do trabalho mais operacional, dentro das etapas da pesquisa, aproxima o BIC da compreensão da complexidade de uma pesquisa científica e vai, aos poucos, incluindo-o no grupo e auxiliando a encontrar seu espaço de aprendizado e autonomia. Essas tarefas são, porém, bem diferentes do que simplesmente um apoio para tarefas pessoais ou desligadas da pesquisa e esta condição não foi encontrada no universo pesquisado.

Somente um dos nossos interlocutores afirmou que sua motivação era entrar na pesquisa como preparação para o ingresso no Mestrado. Porém, é interessante ressaltar que, dos seis entrevistados, cinco estão cursando a pós-graduação *stricto sensu*, sendo que três deles estão realizando o mestrado e dois já estão no doutorado. Um destes sujeitos, “saiu” da sua área de formação (História) e cursou mestrado e doutorado na área da Educação, onde esteve inserido como bolsista.

Uma reportagem do Jornal Zero Hora, Profissão Pesquisador, (2011, p. 3) trouxe como principal tema “jovens que entraram na faculdade mirando o mercado de trabalho e acabaram mudando o rumo da carreira a partir da iniciação científica”. A referida reportagem conta a trajetória de dois jovens que optaram pela formação a nível de pós-graduação *stricto sensu* motivados pela experiência de pesquisa que tiveram na sua formação de graduação.

Uma das professoras orientadoras entrevistadas defendeu a ideia de que

A IC vai preparando os estudantes e, quem tiver vontade e qualidades pessoais, sem dúvida vai seguir para o mestrado e depois para o doutorado. Realmente a IC cumpre uma de suas tarefas que é preparar quadros para a ciência brasileira [...] não que este processo seja uma linha de continuidade, mas isso desperta no estudante estas possibilidades (Sujeito A Professora Guerreira – orientadora)

Como dito anteriormente, a principal função das bolsas de IC, segundo os objetivos dos órgãos de fomento que as financiam, é preparar para o Mestrado e Doutorado. Neste recorte de pesquisa podemos ver que este caminho vai sendo desenhado naturalmente, possivelmente pelas possibilidades que vão sendo abertas (como disse a professora entrevistada), pela bagagem de conhecimentos que o estudante vai construindo e pela inserção na pesquisa que vai estimulando seu gosto por esta atividade.

Não foi o foco desta pesquisa relacionar a formação na pós-graduação com a docência na Educação Básica, mas talvez possamos pensar que professores com formação em pesquisa e, especialmente com Mestrado e Doutorado, quando inseridos nas escolas de Educação Básica podem trazer outras possibilidades para este universo impactando na qualidade deste nível de ensino.

Kirsch (2007, p. 94), em uma pesquisa desenvolvida sobre a IC e seus impactos na formação de acadêmicas do curso de Pedagogia, destaca que “o ingresso na pós-graduação é o percurso seguido pelas bolsistas, demonstrando que é forte a influência da prática de pesquisa na formação inicial do professor”. A autora diz ainda que a IC desperta nas estudantes a necessidade da formação continuada como caminho para qualificação da sua docência.

Um dos professores orientadores entrevistados trouxe uma realidade, que não encontrou eco nas outras experiências analisadas neste universo de pesquisa, porém é interessante e gostaríamos de destacar. Este professor realiza pesquisa na área de Computação Aplicada e diz que a principal motivação dos BIC é a empregabilidade, que a pesquisa que é desenvolvida pelo seu grupo já é uma preparação na área de Computação Aplicada e que os BIC que participam e aprendem o trabalho a ser realizado são facilmente contratados pelas grandes empresas na área específica de computação e programação. É importante destacar que o referido professor dificilmente conta com bolsistas acadêmicos de licenciatura, geralmente são acadêmicos das engenharias. A sua orientanda que participou da pesquisa é justamente a que tinha como motivação aprender algo diferente do que a licenciatura em física lhe apresentava.

Sobre as *aprendizagens* realizadas pelos BICs os destaques são ainda mais diferenciados.

Um quadro com os principais tópicos levantados por eles pode auxiliar na visualização da diversidade de aprendizagens e de como algumas delas se repetem nas diferentes áreas:

Quadro das aprendizagens nos BIC egressos

APRENDIZAGENS	BIC E SUA ÁREA DE PESQUISA					
	Word Hist.	Ladislavii Biologia	Paidéia Saúde Coletiva	Isis Comp	Software Computação	Equipe Educ.
Pensamento crítico perante a pesquisa						
Entender seu passado escolar						
Aprofundamento nos temas de pesquisa e estudo						
<i>Plus</i> dentro da formação						
Selecionar melhor os conteúdos, fazer escolhas em um processo de construção						
Continuar estudando						
Organização						
Compromisso						
Amadurecimento intelectual						
Trabalho em equipe/auxiliar e ser auxiliado/amizades						
Estar exposto o tempo todo / aprender a falar e ouvir/ participação em eventos						
Relatórios/ melhoria da escrita						
Metodologia de pesquisa/ conhecimento sobre pesquisa						
Motivação e Inspiração pela convivência com os professores						
Aprender a se posicionar						
Persistência						
Autonomia						

Como podemos perceber são variadas as aprendizagens realizadas pelos bolsistas durante estas experiências. Certamente pela história e objetivos de cada um, a variações, mas também devido a diferença da natureza das pesquisas por eles desenvolvidas.

Cabe destacar que nesta categoria estamos discorrendo somente das aprendizagens que eles apontaram em relação a pesquisa, sem relacionar aquelas que os BIC egressos e professores orientadores apontaram como aprendizagens da pesquisa que são ressignificadas no exercício da docência.

Três dos seis sujeitos apontaram como significativo o caminho que os levou a compreender melhor como se realiza uma pesquisa científica. Uma das entrevistadas aponta: “eu achava que eu tinha um bom conhecimento de pesquisa e eu entrei no grupo e eu vi que eu não sabia nada” (Paidéia-BIC). Dependendo da dinâmica da pesquisa cada BIC desenvolve uma pesquisa individual e/ou um recorte dentro da pesquisa maior do orientador e vai, desta forma aprendendo a pesquisar dentro dos padrões científicos.

Ludke (2001, 79) em um estudo que coordenou com professores que realizam pesquisas nas suas escolas de educação básica chama atenção para a importância da formação para pesquisa que é mais acentuada nos graduandos que passam pela IC. A autora diz que: “a presença do orientador é, em geral, concebida como um elemento fundamental na formação do pesquisador, pois ele é visto como alguém que oferece indicações essenciais para o andamento da pesquisa”. E esta presença faz falta para os professores que pesquisam na maioria das vezes sozinhos. Então, segundo o estudo da autora, a pesquisa desenvolvida em grupo e, em especial, com a orientação de um profissional mais experiente, além de auxiliar a compreender o problema em questão aprofunda o conhecimento sobre o próprio processo de pesquisar.

A motivação e inspiração pela convivência com os professores orientadores foi uma aprendizagem significativa para uma das entrevistadas. Ela comenta que este convívio auxilia a compreender a faceta humana destes docentes, que são referência nas suas áreas de pesquisa, devido ao seu conhecimento, reconhecimento dos pares e produção. Ela diz “eu gosto desta coisa de humanizar o professor, pois as vezes tu lê o artigo dele e pensa: nossa o cara é demais! E aí tu convivendo lá, vêes que a pessoa é uma pessoa igual a ti que tem os seus

problemas, que tem que pagar as contas no final do mês... e que mesmo assim é brilhante, escreve muito bem” (Paidéia - BIC). Esta convivência e aproximação certamente servem como entusiasmo para os iniciantes na pesquisa e também fonte de aprendizagens para além do processo investigativo. Reforça a concepção de Freire que o diálogo epistemológico é precedido pelo diálogo afetivo.

Cinco bolsistas apontaram a participação em eventos e o fato ter a tarefa de socializar os resultados da pesquisa como um desafio e uma aprendizagem significativa. Esta aprendizagem está também ligada a aprender a se posicionar, especialmente nas Mostras de Iniciação Científica, quando questionados pelas bancas avaliadoras. Um professor orientador relata que seu grupo de bolsistas, nas Mostras de IC, sempre ficavam em salas com bancas que não tinham o mesmo olhar e tipo de pesquisa (dentro da área de saúde) que eles desenvolviam. E os bolsistas tinham que aprender a defender o que pesquisavam e porque pesquisavam. O professor relata que “agora eles vão juntos como uma trupe de guerra para brigar se for necessário na defesa das nossas pesquisas” (Sujeito Livros – orientador)

Três entrevistados apontaram a autonomia como um aprendizado construído na IC. Nos três casos eles referiam-se a autonomia se sentido de tomada de decisões, aprender a resolver problemas e encaminhar a pesquisa mesmo sem a presença do orientador.

Uma bolsista relata a capacidade de persistência como um bom aprendizado, pois vinha da Licenciatura em Física e a pesquisa que foi desenvolver se dedicava à computação aplicada, com programação, incluindo a maioria das leituras em inglês. Teve que dedicar-se e encontrar seu lugar para realizar as aprendizagens que julgava necessárias neste espaço. Viu, ainda, a necessidade de continuar estudando para estar em constante crescimento na sua carreira.

Os relatórios de bolsa também foram apontados como bons exercícios. Na área da biologia, especialmente, todos os resultados e procedimentos são registrados no Relatório que fica sendo o principal documento de registro e socialização do trabalho dos BICs. De maneira geral, todas as áreas realizam relatórios, algumas com maiores exigências de escrita do que outras. De qualquer forma estes dois bolsistas apontaram os relatórios como bom espaço de desenvolvimento da escrita e síntese.

Uma bolsista apontou o compromisso e organização como importantes no seu processo, especialmente por ser uma pesquisa que integra outras pessoas com supervisão da orientadora.

Aprofundamento nos temas de pesquisa e estudo foram aspectos apontados por quatro BICs egressos e também por um professor orientador. Este professor disse que “um bom aprendizado para eles é ter uma expertise na área de conhecimento, este é o ponto” (Plataforma digital – orientador). Nesta área de pesquisa a IC é percebida como preparação para o trabalho, conforme relatado anteriormente.

Selecionar melhor os conteúdos, fazer escolhas em um processo de construção do conhecimento foi apontado como importante por BICs e professores orientadores. Um professor disse que através do processo de pesquisa os alunos aprendem a fazer escolhas e a realizar uma síntese do que vão aprendendo durante o curso de graduação.

Você simplesmente estudando na faculdade e não participando de iniciação científica você tem um conhecimento fragmentado, você tem uma matéria... uma disciplina, e outra disciplina....e vai estudando. Pode ser que depois você já formado, faça uma síntese disto. E eu creio que quem está na Iniciação Científica já tem que fazer isto durante o próprio curso, ele já começa a linkar as diferentes coisas que ele vai aprendendo, a partir certamente da pesquisa. (Sujeito Livros – orientador)

E o orientador continua dizendo que a pesquisa auxilia os alunos a “reunir” os conhecimentos em torno de uma matriz teórica e sem a fragmentação do conhecimento conseguem realizar uma boa síntese. Certamente estes aprendizados aproximam-se com o que o bolsista da Educação entende por Amadurecimento intelectual.

Um dos bolsistas apontou que a pesquisa que realizou na área da Educação auxiliou a compreender seu passado escolar e desenvolver pensamento crítico perante a pesquisa e, juntamente com outro bolsista, considerou a IC como um *plus* dentro da formação. Sua ex-orientadora, quando entrevistada, disse que a IC por formar para pesquisa – o que os cursos de licenciatura pouco fazem, acaba constituindo um curso, um currículo a parte na formação destes estudantes.

Os alunos dos Cursos de Licenciatura, muitas vezes, entram para a formação inicial com a expectativa de aprenderem sobre a aula que tiveram enquanto alunos

da escola básica e “na expectativa de aprender o ‘guião’ do ensino” (LOUGHRAN, 2009, P. 18). O autor diz que é importante trabalhar a partir dos interesses dos alunos futuros professores, mas ir além, pois eles podem não saber o que as espera, o que mais pode haver para aprender sobre o ensino. “Embora os alunos futuros professores possam estar a aprender aquilo que pensam que querem, na verdade podem não ser desafiados para quererem mais do que a simples recolha de uma gama de actividades de ensino”. A investigação pode partir dos interesses dos alunos e pode ampliar a visão, estimulando o aluno a atuar como protagonista do seu processo e criando novas formas de aprender, com chances de serem mais significativas para eles.

Wolff (2007) diz que muitas vezes o currículo de formação de professores é abarrotado de um excesso de atividades e tarefas que acabam sendo realizadas de forma burocrática, sem sentido, que não nos tocam, não possibilitam a experiência no sentido dado por Larrosa (2002, p.21) que diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos toca. Não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Com esta compreensão de experiência poderíamos pensar que as atividades acadêmicas que são vivenciadas e experienciadas pelos alunos nos cursos de formação de professores, são aquelas que fazem sentido para eles, que os tocam de alguma forma.

O trabalho em equipe foi apontado como um aprendizado muito significativo que deve ser ou que é realizado na Iniciação Científica, pela totalidade dos entrevistados. Porém vários aspectos foram destacados a partir da aprendizagem desta atividade:

- aprender a auxiliar e ser auxiliado;
- constituir um espaço de amizade, solidariedade e companheirismo;
- estimular a motivação e inspiração pela convivência;
- valorizar a aprendizagem com o outro, troca de aprendizagens;
- expor-se aos demais, de falar e ouvir;
- ter responsabilidade com o coletivo;
- pesquisar de forma coletiva;
- exercitar a liderança;

Das seis experiências pesquisadas três manifestaram que realizam reuniões sistemáticas com o grupo de pesquisa. Duas, ou não referenciaram diretamente a

sistemática das reuniões, ou as reuniões são conforme a demanda de trabalho não é com datas já previamente agendadas. Nestas áreas onde as reuniões são realizadas de forma sistemática foi destacado por BICs e orientadores a importância da construção coletiva da pesquisa. Independente se o projeto é um só ou se cada BIC tem um subprojeto, a avaliação, neste recorte de pesquisa, é coletiva. Um auxilia o outro com questionamentos, críticas, sugestões... O que vai qualificando a pesquisa, o amadurecimento do grupo e o aprendizado de cada um.

Outro ponto bastante destacado pelos BICs refere-se ao auxílio mútuo nas tarefas rotineiras, na construção dos relatórios, nas preparações para os eventos, etc.

Os orientadores, de forma geral, percebem que os bolsistas formam mesmo um grupo de amigos e se ajudam, inclusive, fora do ambiente da pesquisa. O professor entrevistado da área de Saúde Coletiva destaca que “o nosso grupo é também um grupo de amigos, pois trabalhando em equipe, eles se ajudam mutuamente, mesmo fora do grupo de pesquisa, por exemplo, se estão cursando a mesma disciplina e isto é uma coisa muito importante” (Sujeito Livros – orientador)

A liderança foi apontada de duas maneiras distintas pelos orientadores: duas professoras entrevistadas apontaram a liderança no sentido de algum BIC mais antigo auxiliar os demais ou o bolsista novo que vai chegando devido ao conhecimento da pesquisa e dinâmica de trabalho que ele já está habituado e pode desta forma, juntamente com o orientador ir auxiliando e inserindo o(s) mais novo(s) na pesquisa. Um professor entrevistado, da área de Computação Aplicada, apontou que é importante os BICs compreenderem a liderança no sentido de uma hierarquia, mais voltado ao relacionamento entre eles mesmo: “uma coisa que auxilia muito é o trabalho em equipe. Este é o ponto. Tem que saber que tem uma liderança, tem que saber se relacionar tem que saber que tem disciplina, hierarquia, que eles têm deveres e direitos e tem prazos. Isto aí ajuda um monte, pois enquadra.” (Plataforma Digital – orientador). Lembramos que nesta área a formação é para trabalho em empresas, com computação e programação, com a dinâmica de trabalho geralmente diferenciada da realidade das duas professoras das áreas de História e Educação.

As aprendizagens e motivações apontadas pelos entrevistados são variadas e por vezes se cruzam mesmo em áreas de pesquisa diversas. O que nos interessa pensar, a partir deste levantamento de aprendizagens e reflexão sobre elas, é como refletem-se na docência destes agora licenciados e professores da Educação

Básica. Será que estes saberes da pesquisa dialogam com os saberes necessários a docência? Auxiliam de alguma forma?

6. QUANDO OS SABERES DA PESQUISA E OS SABERES DA DOCÊNCIA SE ENCONTRAM

Neste capítulo dialogaremos com o referencial teórico da área e com nossos interlocutores sobre *se e como* os saberes que foram construídos enquanto bolsistas de IC foram importantes para atuação como docente na Educação Básica. Para tanto discutiremos a partir de três categorias previamente organizadas e sistematizadas com o objetivo de facilitar a análise e compreensão dos dados. Cabe destacar que, por vezes, estas categorias dialogam entre si e não é objetivo do estudo trabalhá-las de forma completamente isoladas uma vez que fazem parte do todo da pesquisa. As categorias são (1) Iniciação científica e a formação para docência (2) Professor reflexivo/professor pesquisador (3) Ensino com pesquisa.

6.1 INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. LARROSA (2002, p.21)

A Iniciação Científica, como já dito anteriormente, é componente extra-curricular da formação inicial, no caso dos sujeitos desta pesquisa, para formação de professores. Um destaque feito pelos sujeitos entrevistados foi que a IC auxilia muito no desenvolvimento do aluno no curso de formação inicial. Quatro sujeitos apontaram como sendo a IC um diferencial na sua formação, trazendo conhecimentos novos, auxiliando, inclusive, na compreensão dos conteúdos discutidos em aula. Uma orientadora apontou que os alunos de IC tem uma inserção diferenciada na sala de aula na forma como opinam, como se expressam e, inclusive, enquanto liderança perante o grupo. Uma BIC egressa disse que

fui uma aluna antes de entrar na IC e uma aluna depois, não só em questão de notas, de participação, eu entendia melhor, eu conseguia me dedicar mais, eu conseguia pensar e ver mas isso eu acho que realmente eu preciso estudar um pouco mais. Será que não tem uma outra maneira, uma outra sabe tu consegue ter uma visão um pouco mais ampla, porque antes eu tinha muito aquela visão de aluno do colégio mesmo, de que professora é quem sabe tudo. (Sujeito Word – BIC)

Duas BICs egressas relataram que durante a sua atuação enquanto docentes se sentiam mais seguras para construir planos e projetos embasados teoricamente, pois já tinham trabalhado com os temas na IC com uma exigência grande o que lhes passava confiança ao construírem agora nas suas escolas. Quando perguntado se a entrevistada Word havia aprendido algo na IC que agora lhe auxiliava na docência ela respondeu:

Eu sempre achei que não, porque eu não iria trabalhar com aquilo na sala da aula. Mas me auxiliaram muito, porque se eu preciso fazer um plano eu sei onde procurar, eu sei o que fazer, eu sei como organizar. Se tem que fazer um projeto para a escola, um projeto sobre sei lá... sobre o folclore, eu faço, porque eu sei fazer um projeto. Então assim, podia ser que o conteúdo específico não se trabalhe em ensino fundamental [...], mas na realidade, se tu olhar o método, está ali [...]. (Sujeito Word - BIC)

Mesmo que o tema varie, a metodologia de construção já foi apreendida na IC durante a formação inicial. Uma professora orientadora, da área de Biologia, também apontou esta aprendizagem como significativa para docência dos bolsistas.

Um BIC entrevistado afirmou que a experiência de IC o auxiliou a construir a sua identidade de professor pesquisador no sentido de Freire (1997) que fala da busca, descoberta e incompletude. Lembrou que depois de ter passado pela IC compreendeu que se forma constantemente. Cabe destacar que a sua área de pesquisa foi a Educação, onde a formação continuada, por muitas vezes, também é tema de pesquisa e discussões. Uma reflexão na mesma linha apresentou sua ex-orientadora, que opina que o aluno de IC sai da universidade com outra visão do que é ser docente; que não é aquele repetidor de conhecimentos, mas aquele que também pode construí-los inclusive com seus alunos.

Ainda nesta linha a professora entrevistada da área de História diz que estes alunos, talvez até inspirados na experiência dos seus orientadores, podem lançar-se

a um processo de formação optando, inclusive, pela pós-graduação e desenvolvendo eles próprios seus projetos de pesquisa.

Dois professores orientadores apontaram que o conhecimento sobre próprio tema de pesquisa também é importante na atuação docente. O professor da Saúde Coletiva percebe que seus bolsistas podem utilizar exemplos de realidades e conhecimentos construídos através das pesquisas de campo que realizaram em hospitais, qualificando a prática docente e aproximando teoria e prática. A professora da área de Computação Aplicada ressalta que sua orientanda, que foi entrevistada nesta pesquisa, utiliza hoje com mais segurança os artigos tecnológicos como recurso didático nas suas aulas, por ter trabalhado com isto na pesquisa.

Como dito anteriormente, o trabalho em equipe foi uma das aprendizagens mais destacadas pelos orientadores e pelos BICs como uma aprendizagem importante no trabalho de pesquisa e também como algo que auxilia os ex-BICs na escola.

É bonito ver a eles, os seis, um escrevendo e os outros ao lado dando idéias para a escrita. A mestrande no computador e os seis ao redor dando idéias, isto é um trabalho de equipe. Aprender a fazer isto é um aprendizado importante para a docência. (Sujeito Livros – orientador)

Para Góes (2008, p. 84) em Freire o

trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou 'educação como prática de liberdade.

Como cita Bruno (2000), “desprendimento com relação às próprias convicções, atenção para com as convicções do outro e interesse para aprimorar e ou alterar profundamente umas e outras, são exigências da organização que se pretende coletiva”. As reuniões, apresentações de trabalho e a própria dinâmica de pesquisa em grupo vai trabalhando a aceitação de críticas e sugestões no sentido de qualificar o trabalho que está sendo realizado. Para tal é importante a troca de experiências, e principalmente uma cooperação mutua, dividindo inclusive as responsabilidades pelo que “deu certo” e o que precisa melhorar. Neste sentido a experiência enquanto IC tem o indicativo de auxiliar os então professores da escola

básica que já passaram pela experiência de trabalho coletivo na pesquisa, durante a graduação de forma bem acentuada.

Connell (2010, p. 175) reforça que se os professores trabalham juntos, coletivamente, o bom resultado é da escola e não de um indivíduo isolado. Vai além, afirmando que

o bom ensino [...] é não apenas em grande medida, um trabalho coletivo: ele exige diversificação. Para funcionar bem, uma escola precisa de professores com uma gama variada de capacidades e maneiras de atuar. Dada a multiplicidade de alunos e de comunidades de onde provem, uma escola tem que ter em seu quadro de professores uma diversidade de etnias, origens sócio-econômicas, identidades de gênero e sexo, faixas etárias e níveis de experiências. (CONNELL, 2010, p. 175)

Para uma escola plural, como propõe Connell, é preciso professores abertos ao novo e especialmente abertos a questionar suas convicções, inovar. Voltamos a Bruno (2000) que diz que é preciso esta abertura que poderíamos compreender como responsabilidade com o coletivo, com o trabalho da escola e não somente com as minhas tarefas e atividades de professor.

Veiga também nos ajuda nessa compreensão.

Quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. (VEIGA, 1995, p 31)

Neste recorte da autora podemos perceber vários indicativos que também foram apontados por nossos entrevistados, tais como solidariedade, participação coletiva, etc. Na IC, como podemos ver na totalidade das experiências, estes são princípios instigados pelos professores orientadores e muito bem acolhidos pelos BICs.

Quando falamos do trabalho no interior da escola fica difícil não abordar o apoio pedagógico que é necessário para que este elo de cooperação e para que estes princípios de solidariedade não se percam em meio a tantas exigências do mundo da docência. Alonso (2006, p. 171) diz que os profissionais de apoio devem “oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam

no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo”. Quando compreendemos que a educação deve ser adequada a realidade dos alunos e deve ser desenvolvida de forma coletiva, precisamos contar com uma equipe que favoreça um clima de tranqüilidade, sem um sistema de hierarquia autoritário. Nóvoa (2007, p. 7) alerta que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior [...] Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto”. Mesmo que o apoio pedagógico possa fazer este elo e ser referencia para o grupo neste sentido, é preciso que todos os profissionais assumam este compromisso com o coletivo.

Assim ocorrem as trocas de experiências entre docentes e demais funcionários e se estimula a escuta da realidade e reflexão coletiva sobre o trabalho realizado. Esta forma de trabalho em equipe resulta em um clima de companheirismo que gera satisfação profissional aos atores envolvidos.

6.2 PROFESSOR REFLEXIVO/PROFESSOR PESQUISADOR

O professor tem que ser sempre bem reflexivo, isso eu preendi na IC, de tentar sempre ficar se reavaliando. Será que isso esta bom mesmo, será que poderia melhorar, será que tem alguma coisa que tem aí que a gente não conseguiu achar, enxergar, entao isso é bem interessante. (Sujeito Software)

Quando perguntamos para os BIC egressos se eles consideravam possível e/ou importante realizar a reflexão sobre a sua prática na escola e se a IC os teria auxiliado para isto, as respostas variaram entre sim, não e com dificuldades. Porém, o maior destaque entre todos foi para a realidade objetiva do trabalho docente nas escolas, que muitas vezes dificulta este movimento.

Como já dito anteriormente, especialmente os autores Pimenta (2006, 2008), Ghedin (2006) e Nóvoa (2001) falam da importância de problematizar o conceito de professor reflexivo segundo as condições objetivas que ele possui para isto.

Os BIC egressos entrevistados se dividiram quanto a esta questão da seguinte maneira:

- três apontaram que não realizam a reflexão sistemática sobre a prática e

- três disseram que sim, sendo que uma destas três apontou dificuldades para isto.

Para os três que afirmam que não realizam a reflexão sistemática sobre a prática, os argumentos e justificativas deles foram variados: um deles (área de biologia) disse que acha muito difícil que o professor sozinho possa avaliar seu trabalho e refletir sobre ele e que na sua escola não há coordenação/ supervisão pedagógica ou mesmo um movimento coletivo que o auxilie a fazer este movimento. A segunda entrevista (Computação aplicada) aponta que na sua escola este movimento até é comentado, mas que fica somente na teoria, as reuniões de professores acabam sendo burocráticas e administrativas. A terceira disse que gostaria de poder ampliar seus horizontes com relação as aulas, mas ainda se vê muito atrelada aos desafios de início de carreira e a realidade complicada da escola onde foi alocada.

Mas assim, eu gostaria de fazer mais, só que, eu tenho os meus alunos, no momento, o mais importante é conseguir manter eles sentados, é conseguir manter eles no lugar e que eles trabalhem, e que eles copiem, isso eu consigo, tranquilo, eles me respeitam, eu respeito eles e a gente vai fazendo” (Sujeito Word – BIC).

A escola onde esta entrevistada atua é uma escola de periferia com índices de violência, repetência, etc. Uma realidade difícil com a qual ela agora está aprendendo a lidar. Como todos os BIC entrevistados, ela está no início da sua carreira, com dois anos de atuação docente. Segundo seu depoimento, ainda está buscando sua forma de trabalhar e se relacionar com seus alunos e suas realidades de vida que acabam fazendo parte do cotidiano da escola.

Como Nóvoa e Pimenta defendem todos os professores são reflexivos por natureza, mesmo que estes três entrevistados não se intitulem “reflexivos” talvez pelo peso da palavra. Mas eles demonstram constantemente avaliar e pensar sobre o seu trabalho. O professor de biologia procura sempre algo novo para atrair a turma e tornar as aulas mais interessantes. A Professora que pesquisou na Computação Aplicada faz uma crítica à sua escola que não se preocupa com estas questões, demonstrando que ela sim está preocupada. E a Sujeito Word (professora de história) diz claramente que gostaria de fazer mais, e na sua fala percebemos que ela está pensando e buscando possibilidades para isto.

Dentre os três sujeitos que assumiram a reflexão como prática, dois destacam que as suas realidades de trabalho favorecem esta condição, pois participam de reuniões que são espaços coletivos e sistemáticos de formação continuada e trocas de experiência. A professora de Matemática, ex-BIC de Computação Aplicada, diz que

tenho esse beneficio de ter poucos alunos por sala, entao tenho muito troca com eles, a gente conversa muito, eu tenho liberdade para a gente conversar, eles mesmos sugerem...ahh professora quem sabe a gente podia pesquisar sobre tal coisa, vamos ver (Sujeito Software – BIC)

A terceira entrevistada, que diz realizar reflexão sobre a prática, o faz com dificuldades. O Sujeito Paidéia (ex-BIC da Saúde Coletiva) trouxe uma questão bem interessante, afirmando que após sua participação na pesquisa ficou muito mais exigente em relação à sua prática. Diz que a teoria auxilia a refletir, porém que ela faz estas reflexões de forma não sistemática, pois sente o abandono do grupo de pesquisa. Por saber da complexidade que é realizar este movimento é muito mais cautelosa ao fazê-lo.

Eu pensava, eu ficava pensando e sistematizava mentalmente... mas na hora de colocar no papel eu...eu até conseguiria, mas eu pensava vou publicar onde? Com quem? Como? Parece que depois que tu sai do grupo de pesquisa tu fica meio... o grupo te dá uma dependência . Pois quando tu nunca participa de grupo nenhum e tu vai uma pesquisa sobre o teu próprio trabalho é mais fácil pois tu não vê o todo da complexidade que é uma pesquisa. Então depois que tu entra na Iniciação tu vê que cada palavra dentro da tua pesquisa tem uma dimensão. [...] E se tu nunca teve a experiência de Iniciação Científica tu não te preocupa com isto.” (Sujeito Paidéia)

Quando ela deu esse depoimento afirmou que não havia espaços de trocas de experiências nem reuniões, nem mesmo momentos de encontro entre os professores na sua escola. Cada professor chegava somente para o seu período, no horário marcado. Na IC esta entrevistada viveu a experiência de trocas intensas entre os colegas, reuniões semanais para discutir o projeto entre os BICs e professores orientadores, a diferença entre a dinâmica dos dois espaços é visível.

Sobre a reflexão sobre a prática somente uma professora orientadora falou claramente que a IC pode auxiliar. Porém os outros, em sua grande maioria,

apontaram que a IC auxilia a modificar a prática dos seus egressos ou se poderia dizer que exige um movimento de reflexão anterior a mudança.

A reflexão sobre a prática possibilita que o professor passe de mero aplicador de teorias a autor de ressignificações das mesmas (GHEDIN, 2006). Ao refletir sobre a prática o professor a ressignifica a cada vivência, aproximando-a das peculiaridades do seu grupo de trabalho e desafios do contexto. Este movimento de investigação permite que os alunos busquem por eles mesmos a teoria para reflexão sobre a prática e/ou compreensão desta.

6.3 ENSINO COM PESQUISA

Quero defender aqui [...] que outras pessoas que não os cientistas de carreira também pesquisam. Desejo sugerir que artistas plásticos, cineastas e poetas também investigam. Que um filósofo vive uma prática de pesquisa tão legítima quando a de um biólogo no seu laboratório, ou a de um psicólogo em uma escola, quando dedica meia vida a uma persistente reflexão sobre o dilema do destino da pessoa humana.” (Brandão, 2002, p. 13)

A pesquisa como princípio educativo vem sendo valorizada nos processos de ensinar e aprender. Trata-se de uma proposta metodológica que se contrapõe ao conhecimento absoluto e ao ensino transmissivo. Vem perpassando os discursos e as práticas e os cursos de formação de professores.

Nesse sentido, interessa a esse estudo saber se a experiência como BIC contribuía para uma docência identificada com esta perspectiva.

Quando perguntamos aos nossos sujeitos professores da escola básica se estes faziam pesquisas com seus alunos, cinco dos seis entrevistados disseram que sim. Mas nos interessava saber de que pesquisas falavam, de que tipo realizavam e se a IC os auxiliou ou não a incorporar esta metodologia nos seus cotidianos escolares.

Quatro destes sujeitos (áreas de Biologia, Educação e duas da Computação Aplicada) disseram que trabalham a pesquisa no sentido de duvidar do conhecimento que está posto, que precisa ser trabalhado. Lançam perguntas para os alunos e junto com eles vão construindo o conhecimento curricular. Um destes professores (Área de Biologia) afirma que procura, na maioria das vezes, sistematizar estes questionamentos em projetos de pesquisa, adequados ao grupo

de alunos. A professora de matemática, ex-BIC de Computação Aplicada, confirmou que utiliza bastante a pesquisa como princípio metodológico, pois acredita que torna a aula mais interessante.

A pesquisa, a partir desta compreensão, tem o potencial de auxiliar a reflexão sobre a prática, uma vez que a questiona, problematiza e busca, na maioria das vezes, possibilidades de qualificar esta prática educativa.

Balzan (2000, p. 116) nos auxilia a refletir neste sentido, pois diz que “sim é possível, embora difícil atingir um ensino de boa qualidade sem pesquisa”, mas o autor fala de casos raros de professores que não pesquisam na visão tradicional com seus alunos, mas que mesmo assim conseguem ter uma aula atraente. Destaca, porém, que uma aula de qualidade exige habilidades de pensamento do professor que precisa, por sua vez, ser um constante consumidor de pesquisas.

O mesmo autor critica o que denomina como *pseudopesquisas* como aquelas

atividades limitadas a fichamento de livros e textos, a procura de respostas certas em manuais ou em experimentos que não passam de exercícios repetitivos em laboratórios, pesquisas em grupos que na verdade tem seus tópicos divididos entre os participantes (BALZAN, 2000, p116).

Pela nossa análise não encontramos explicitamente esta compreensão de pesquisa entre nossos entrevistados. De alguma maneira eles procuram agregar algo a mais nas investigações que realizam para que se tornem efetivamente em produção de conhecimento. A ex-BIC da Computação Aplicada, e agora professora de física relata que procura pesquisar utilizando vários recursos com seus alunos, reconhece que encontra dificuldades na escola, mas que não esmorece. Entende que sobre alguns assuntos não é possível realizar experimentos, então ela parte para pesquisa bibliográfica ou mesmo vai construindo a partir de questionamentos com eles e exemplos do cotidiano.

A ideia da pesquisa como princípio educativo traz consigo um movimento desafiador para alguns professores, pois seu papel se organiza na função de orientador do trabalho a ser desenvolvido pelos alunos. Ocorre, então, a partir disto um movimento, talvez diferenciado, para alguns professores. Pode ser que alguns já estabeleçam estas relações e acordos pedagógicos com os estudantes, mas pode ser que em alguns casos, estes papéis e decisões tenham que ser acordados, a

partir de movimentos de inserção da pesquisa como princípio metodológico nas suas aulas.

Uma professora entrevistada (ex bolsista da Saúde Coletiva e professora em Cursos de Técnico de Enfermagem) diz que tentava fazer pesquisas com seus alunos, queria muito, mas tentava¹³ fazer a pesquisa sistematizada e os alunos não gostavam.

Sim... Claro... (risos) E era horrível... (risos) pois eles não queriam saber de pesquisar e era muito difícil a apresentação de trabalhos assim, tu fazer uma proposta para eles pesquisarem o assunto, ou no próprio hospital algum estudo de caso, nossa era muito difícil, e eles ficavam muito bravos (Sujeito Paidéia – BIC)

A própria entrevistada aponta a posição passiva que o aluno ocupa historicamente e também o fato das aulas serem noturnas. Todos trabalhavam durante o dia, chegavam desanimados nas aulas. Tudo isto influenciava.

Porém destacaríamos que a vontade de pesquisa existia nesta professora e que certamente a pouca experiência profissional a impedia de tentar novas alternativas de envolver seus estudantes em uma forma de pesquisa mais atraente para este grupo. Destacamos, porém, que, talvez em função desta situação, a metodologia de trabalho desta professora era bem diversificada, buscando sempre a interação e o respeito aos conhecimentos dos educandos.

Uma bolsista entrevistada, agora professora de História, relatou que não realiza pesquisa com seus alunos pelos mesmos motivos relatados anteriormente, pois não consegue realizar a reflexão sobre sua prática como gostaria. Ela manifesta interesse em pesquisar com eles, mas as condições objetivas do trabalho e da escola, onde trabalha a dificultam.

Daí a importância, como dito anteriormente por Pimenta (2006), de se avaliar as condições que os professores possuem hoje para pesquisar. A precariedade das condições de trabalho em alguns locais somente possibilita que os professores, de imediato, “sobrevivam” e aos poucos possam ir buscando novas formas de qualificar seu ensino.

Os entrevistados que disseram pesquisar com seus alunos, na sua totalidade, apontaram que o fazem pelas condições objetivas das escolas em que atuam.

¹³ O verbo está no passado pois a entrevistada neste momento não está lecionando.

Entendem que esta não é a realidade da maioria dos professores e das escolas brasileiras. O professor de biologia, ex-bolsista de Biologia, diz que “acho que para conseguir trabalhar com o aluno dessa forma é muito mais fácil com o EJA do que com o ensino normal” (Sujeito Ladislavii – BIC).

É interessante esta percepção e mereceria um aprofundamento de suas razões. Será que os alunos da EJA são mais maduros ou tem mais experiências de vida que facilitam a interpretação própria do ensino com pesquisa? Ou será que as turmas menores são os facilitadores desta prática?

Os professores orientadores apontaram que a IC pode auxiliar os acadêmicos a serem professores mais criativos, questionadores; capazes de utilizar a pesquisa como princípio metodológico. Revelam a valorização desse espaço de formação também para a docência, pois crêem que o amplia seus conhecimentos e pode, desta forma qualificando seu fazer profissional.

Freire (1996) aponta que é perigoso o professor somente se utilizar de pesquisas para formação, mas ao mesmo tempo é fundamental que ele o faça para sua atualização constante, não ficando reduzido a isto, mas também sem deixar de fazê-lo.

O que se percebe, também, é que este é um campo que merece maior aprofundamento com reflexões capazes de compreender a importância de pesquisar na formação de professores.

7. OS DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA

Como já foi discutido anteriormente e destacado especialmente por Marcelo Garcia (1999, 2009), o início da carreira docente é permeado por desafios de diversas ordens. E é nesta fase em que se encontram os nossos interlocutores.

Um ponto destacado pelo autor (1999) é a importância dos iniciantes encontrarem sua identidade enquanto professores dentro de um espaço que é novo para eles. Um dos nossos entrevistados destacou inclusive, que foi direcionado para modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) sem ter orientação da dinâmica de trabalho nesta modalidade diferenciada: “Meu Deus onde que eu começo, onde que eu termino? O que que eu faço né? Então pra mim foi muito complicado no início entender o que era EJA.” (Sujeito Ladislavii – BIC)

Ainda, para Marcelo Garcia (2009) seria necessário um acompanhamento aos professores em início de carreira, seja por um programa específico, seja pelos colegas mais experientes, pois, como afirmam nosso parceiro de pesquisa, “os primeiros passos foram bem difíceis, [...] eu tive que aprender a dar aula, já dando aula, eu tive que sair pelos lados, porque o que eu imaginei, não era.” (Sujeito Word – BIC)

O início da carreira é também um momento de “tentar” colocar em prática o que se aprende no curso de formação inicial. A entrevistada da Saúde Coletiva, certamente pelo aprofundamento teórico que fez enquanto IC, desencadeou um pouco sua crise pois já conhecia outros referenciais e, no início imaginava que teria que escolher uma linha teórica e segui-la “Então eu tinha um pouco de crise em pensar que tipo de professora que eu iria ser? Eu achava..como é que eu tenho que seguir aqui? E quais são os objetivos do curso técnico? Qual a missão do curso? Será que o meu método está condizente com o que o curso quer? (Sujeito Paidéia – BIC). O professor de história que foi BIC na Educação foi também nesta linha e disse que “fui aquele professor verdinho, chegando na escola, tentando levar o máximo que eu tinha aprendido na minha graduação, em termos de conteúdo, planejamento extremamente bem feito, montei um planejamento para uma aula, que acredito que seja mais adequado para um mês...e um sentimento de frustração, porque não conseguia executar o meu planejamento” (Sujeito Equipe – BIC)

Na área de Computação Aplicada, a então professora de física, relatou que o seu estágio curricular auxiliou a enfrentar os desafios que foi encontrando, especialmente com os alunos. “Foi importante porque eu tinha uma idéia mais ou menos do que me esperava, porque eu tinha resistência dos alunos no estágio, mas tu vê que, na verdade, se tu fores devagarzinho, direitinho, dá certo (Sujeito Isis – BIC)”. Mas ao mesmo tempo expressou que sentiu frustração, pois tinha acesso a muitos recursos na Universidade e na escola não.

A então professora de matemática, BIC egressa da Computação Aplicada, contou sobre as aprendizagens que realizou enquanto IC e que estas a auxiliaram muito nos primeiros passos da sua carreira, pois buscou o que trabalhava na pesquisa para enriquecer suas aulas: “mais interessante, foi onde eu fui pegar as coisas que eu já tinha aqui na Iniciação Científica e eu coloquei em prática. Fiz alguns jogos, eu usei o sistema com eles, usei um software, foi bem legal, teve um retorno muito bom (Sujeito Software – BIC).

A mesma aluna disse que recorria também aos professores da pesquisa e da Graduação quando encontrava dificuldades e que buscou estudar mais para poder qualificar sua prática

Eu cheguei na mesa da professora e falei, olha realmente eles na entendem, e aí? E ela falou, olha isto é sinal de que tu precisa estudar muito para ajudar eles, daí eu fui atrás, fui buscar um pouco mais. Eu tive a oportunidade de aplicar as próprias estratégias que eu tinha definido, para serem inseridas no sistema da pesquisa, eu as apliquei, na escola com eles.

Hoje já me sinto mais segura, não só por esses dois anos, mas por ter trabalhado com adultos. O adulto tem aquela coisa ‘ah não entendi, me explica de um outro jeito!’. Ou então os próprios professores da Graduação, a professora (*nome da professora*) foi uma professora que me ajudou bastante. Eu estava sempre procurando alguém para saber como poderia melhorar. (Sujeito Software – BIC)

Estes depoimentos ratificam a compreensão de que o professor principiante necessita de apoio, de orientação de quem tem mais experiência e conhecimento. Ainda esta não é uma perspectiva clara para os sistemas educativos. Entretanto, a literatura vem apontando, cada vez mais, dados que comprovam a importância de acompanhar os novos professores em seus primeiros passos profissionais.

O que os dados desta pesquisa anunciam é que os jovens professores lançam mão de seus orientadores e, grupos de pesquisa ou materiais produzidos nesse espaço para ajuda-los a dar conta de sua ação docente com maior qualidade.

8. O OLHAR DOS PROFESSORES ORIENTADORES

Neste capítulo optamos por dar um destaque para a perspectiva os professores orientadores no sentido de ampliar a reflexão sobre o tema que nos mobiliza.

Os professores orientadores na sua totalidade concordam com as relações entre os saberes da pesquisa e os da docência, porém alguns deles, no início da entrevista ficaram um pouco pensativos sobre esta pergunta, em especial nos casos em que a orientação de licenciandos não é freqüente (Áreas de Computação Aplicada e Saúde Coletiva). Porém, ao refletirem um pouco, vinham logo as respostas. As entrevistadas das áreas de Biologia, Educação e História pareciam já ter um pouco mais claro esta questão. Sendo que a professora da área de Educação, inclusive, demonstrou esta preocupação no trabalho cotidiano que desenvolve.

Eu não vejo a IC apenas como um processo que qualificação individual do estudante, pois isso vai replicar, vai ter consequência no seu trabalho docente pela forma como ele passa a compreender o processo de construção do conhecimento com a apropriação do processo de pesquisa. (Sujeito A professora Guerreira)

A mesma professora diz que em sua opinião os programas de “IC foram uma das criações mais importantes ao lado de outras tantas que a Pós Graduação Brasileira constituiu. A IC e a idéia dos pesquisadores em formação que são jovens estudantes que se agregam a um projeto de um professor são propostas fundamentais.

Ela continua sua reflexão referindo-se aos alunos que de alguma maneira, seja com outros vínculos de pesquisa ou na Pós-graduação, continuam ligados a pesquisa. “A gente vê o quanto isso é importante, pensando também que depois de graduado, muitos bolsistas continuam ligados a pesquisa, quando os pesquisadores conseguem as bolsas de Apoio Técnico”.

A professora pesquisadora de Computação Aplicada diz que: “acredito que seria importante que se o auxílio/bolsa que os alunos recebem fosse condizente com a dedicação exclusiva que é obrigatória e necessária para dedicação com qualidade

à pesquisa”. (Computação Afetiva). As bolsas que recebem os acadêmicos são somente um auxílio para os custos com a pesquisa e não suprem as necessidades da maioria dos estudantes que precisam trabalhar para pagar a faculdade e arcar com seus gastos pessoais. Muitos bolsistas acabam desistindo por esta razão ou ficam em trabalhos sem vínculo, trabalhos temporários dificultando sua inserção na pesquisa, no trabalho e no próprio curso de formação inicial.

Esta mesma professora relata que mantém reuniões de pesquisa semanais para fomentar o trabalho em grupo. Entende que cada um poderia trabalhar separadamente, mas ela prefere que uma vez por semana a discussão sobre as tarefas sejam coletivas para incentivar o espírito de grupo de auxílio mútuo.

A professora pesquisadora da Área de História diz que a IC é um diferencial para o professor que tem a possibilidade de ter BICs. Registra que auxilia na identidade de professor pesquisador, dos próprios professores universitários por estarem envolvidos constantemente com pesquisa e não os deixando com as atividades restritas ao ensino. Para ela a IC deveria contemplar todos os professores, pois a relação de amizade e proximidade que é estabelecida com os alunos possibilita a estes professores uma outra visão do curso e o acesso a informações e avaliações que não teriam caso não tivessem os alunos tão próximos no seu dia a dia. As bolsas de IC deveriam

ser acessada por todos os professores e disponibilizada para todos os alunos. Por isso que eu disse no início da entrevista: quem dera tivéssemos mais condições de orientar e que mais colegas pudessem ser envolvidos no processo. [...] Propõe a formar um professor que entenda a sua atividade também como uma pesquisa constante, de promoção do aluno, a partir, exatamente, do estímulo a uma série de atividades que não sejam simplesmente aquelas rotineiras em uma sala de aula”.

Eu estou levada a acreditar – a partir da minha experiência – que o professor que pesquisa e tem projetos de pesquisa, tem seus “pupilos”, isto é bolsistas de IC, também tem outro olhar, faz um outra leitura do curso. [...] permite o acesso a informações sobre o curso às quais nem todos têm acesso, que dizer: essa troca, essa amizade que se constrói com o aluno acaba favorecendo outra leitura sobre o curso, sobre as expectativas que o aluno tem em relação ao curso e sobre como podemos aprimorar nosso trabalho junto a eles. (Sujeito Medicina)

Esta mesma professora crê que a participação dos bolsistas nas Mostras de IC em outras instituições ampliam os horizontes dos alunos, avaliando e por vezes

valorizando a instituição onde estão inseridos. “A partir destas participações, eles também vão montando uma avaliação sobre o conjunto de pesquisas da instituição, dos projetos dos pesquisadores de outras instituições, como ela funciona, envolvendo aspectos ligados à burocracia...” (Sujeito Medicina)

A professora da Área de Biologia percebe que os alunos, por vezes, preferem trabalhar em vários laboratórios, em vários tipos de pesquisa durante a graduação não ficando muito tempo em cada uma e conseqüentemente não aprofundando as aprendizagens. Por outro lado conhecem a rotina de vários tipos de pesquisa dentro da Biologia. Por isto, para esta professora, é importante que os seus BICs gostem do tema de pesquisa, do animal (neste caso Planárias) que vai ser pesquisado e tenha um tempo maior de permanência no grupo.

Acho que o mais importante, além deles terem uma certa identidade com a pesquisa que ele vai desenvolver, tem que se identificar com aquela pesquisa, ter uma afinidade com o tema, as vezes as pessoas procuram um laboratório pra IC e não sabem exatamente que tipo de trabalho vai desenvolver ela ta na verdade prospectando, procurando, tentando identificar a área.[...] Tem muitos que acham que é importante conhecer a rotina de vários laboratórios, vão nos locais e querem ter conhecimentos e contatos com outras pesquisas e eles acham isso o mais importante. (Sujeito Microscópio)

A mesma professora relata que formaliza na universidade uma co-orientação que é realizada pelos alunos de mestrado e doutorado que já estão a mais tempo com ela e vão auxiliando, co-orientando os bolsistas de IC. “No mestrado e no doutorado a gente tem isso como co-orientação de IC, então os mestrandos e os doutorandos podem participar dessas atividades junto com o pessoal da IC. (Sujeito Microscópio)

Essas considerações parecem importantes de destacar dada a complexidade do tema e diversidade de atuação dos bolsistas de IC nas diferentes e grupos de pesquisas. Entretanto, dentro desta diversidade, há constâncias que se referem ao valor da política de Iniciação Científica, tanto para os estudantes como para os professores. A dimensão da partilha e do trabalho coletivo de destaca como um valor, bem como o compromisso e a afinidade tanto pessoal, como com o tema estudado.

TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais com a clareza que a pesquisa se esgotou. Devido a complexidade que envolve a pesquisa qualitativa recuperando contextos e vivências, talvez precisássemos de algum tempo a mais e, certamente acrescentaríamos ou ressignificaríamos os achados, pois nosso olhar para os dados e experiências vai se modificando ao mesmo tempo que a literatura da área também vai ampliando a compreensão sobre o tema.

A impressão que ficamos é que o *tempo* nunca é suficiente para realizar uma pesquisa, não só pelos dois anos de mestrado (que é pouco), mas por todas as exigências que nós alunos de Programas de Pós-graduação somos responsáveis em responder, pelo nosso *tempo* dedicado ao trabalho, pelos *contratempos* pessoais e familiares que perpassam o *tempo*, que se esvai... Mas que ao mesmo *tempo* precisamos chegar a um fim... Mesmo que um fim somente para este *tempo*.

Pensamos que a caminhada profissional e acadêmica da autora foi desenhando este tema de pesquisa e também os olhares sobre ela lançados. Da mesma forma que pudemos compreender melhor o tema da relação IC e Docência em diferentes áreas e com outros sujeitos, certamente pudemos compreender melhor também a nossa experiência enquanto IC – no passado – e de sempre professora/pesquisadora.

A literatura da área sobre pesquisa e ensino, ensino com pesquisa, professor reflexivo é vasta. Muito tem sido escrito e essa produção muito nos auxiliou a compreender o tema e olhar para os dados. Os autores com os quais mais dialogamos certamente foram Balzan, Tardif, Cunha, Calazans, Freire, Pimenta, Ghedin e Ludke.

Sobre professor pesquisador/professor reflexivo – alguns autores trabalham com estes termos como sinônimos – podemos dizer que, segundo os autores, é um bom caminho para qualificação da prática e autoria do professor. É importante que o professor pesquise sua própria prática e não necessariamente busque pesquisas de outros para pensar sua prática. Este movimento, porém é recheado de desafios, iniciando pelas condições de trabalho dos professores que muitas vezes não oferece

condições para que este movimento se efetive. Outro impasse trata da precariedade da formação para pesquisa nos cursos de formação inicial. Percebemos iniciativas ainda tímidas nos cursos de licenciatura, porém a IC ainda continua sendo um diferencial na formação justamente do seu empenho nas atividades de pesquisa.

O ensino com pesquisa, para Balzan, é praticamente indispensável para uma aula de qualidade. Freire também aponta a necessidade de imbuir o espírito de dúvida nos alunos que precisa perpassar cotidianamente a identidade do professor.

Nossos entrevistados apontaram e mesmo as diretrizes da FAPERGS também apontam a IC como um espaço para poucos. Em algumas áreas porque poucos querem participar da IC (Área de Computação Aplicada) devido a grande oferta de estágios com melhores salários, desde o início do curso. Na área da Saúde a oferta de bolsas é pequena para muitos candidatos que podem optar pela dedicação exclusiva, exigida por quase todas as modalidades de bolsa. Nas áreas de Educação e História a IC para os entrevistados foi também uma opção de conciliar uma bolsa auxílio com os horários das disciplinas, justamente pela necessidade recursos para poder manter-se na universidade. O que melhor pode descrever esta realidade é que seriam necessárias mais bolsas de IC e, como disse nossa entrevistada, professora da Área de Computação Aplicada, a bolsa deveria ser mais alta para que os alunos realmente pudessem realizar a dedicação exclusiva necessária a pesquisa.

A entrada na IC, nos casos dos nossos entrevistados, nem sempre é pela vontade de fazer pesquisa, mas é visível que os sujeitos passam a gostar de pesquisar e que esta experiência perpassa suas trajetórias acadêmicas, sendo um diferencial na sua formação.

Percebe-se que o objetivo IC, enquanto programa, de encaminhar os estudantes para o Mestrado ou Doutorado, é cumprido. Ainda que somente uma das entrevistadas tenha apontado a IC como preparação para tal, quase todos estão hoje na pós-graduação strictu-sensu. Cabe destacar que isto não foi um critério de escolha dos sujeitos, ou seja, não foi previsto no projeto que os participantes estivessem na pós-graduação.

A presença de interlocutores de áreas de pesquisa diversas certamente ampliou o nosso olhar e nos permitiu compreender a diversidade de experiências que são realizadas na universidade, espaços certamente de aprendizagens para os futuros professores.

As aprendizagens apontadas pelos BICs foram várias, resguardando as áreas de conhecimento distintas e dinâmicas diferenciadas das pesquisas que desenvolvem. Em alguns casos é possível fazer relações da pesquisa que realizavam na IC, as aprendizagens que mais valorizaram e como isto impacta na docência. Em outros casos esta relação não é tão linear, pois se crê que os processos que cada um vivencia a experiência que ressignificam e os demais espaços de construção de saberes que marcam suas trajetórias se constituem numa simbiose que resulta em sua formação.

Podemos destacar como principais aprendizagens a participação em eventos da Área, aprofundamento no tema de pesquisa, construção de metodologias de pesquisa e o trabalho em equipe. O trabalho em equipe foi apontado pela totalidade dos egressos e orientadores como uma aprendizagem significativa tanto para o trabalho em grupo de pesquisa tanto na escola.

Em poucos casos a experiência como IC auxiliou a enfrentar os desafios iniciais da docência, pelo menos explicitamente. A dinâmica das escolas é diferenciada da experimentada por eles na Universidade, incluindo os grupos de pesquisa. Na maioria das entrevistas os professores apontaram que somente com o tempo foram aprendendo (e ainda estão) a lidar com os desafios.

Os professores orientadores, de maneira geral, valorizam seus bolsistas e ressaltam estas experiências como positivas tanto para eles enquanto pesquisadores e professores, quanto para os estudantes. Geralmente a aprendizagem que mais estimulam está ligada diretamente ao trabalho de pesquisa a ser realizado e ocupam-se que os bolsistas desempenhem suas tarefas. Cabe destacar o valor dado por alguns orientadores pela diversificação de aprendizagens e ao trabalho em equipe. A totalidade dos professores orientadores apontou relações entre os saberes da pesquisa e os da docência, ao mesmo tempo em que chamaram atenção as especificidades de um e de outro.

A realidade objetiva das escolas foi um ponto marcante nos depoimentos dos interlocutores. Quando esta era favorável os permitia inovar. Mas tinham consciência de que, se este contexto não fosse positiva sua prática certamente seria outra. As emergências dos jovens professores é primeiro saber lidar com os alunos e suas culturas para depois dedicarem-se a qualificação das suas práticas pedagógicas.

Alguns professores apontam que fazer pesquisa é importante como princípio da dúvida e da intenção de construir com os alunos o conhecimento. A IC parece ter

possibilitado um espaço de formação docente diferenciado para estes professores iniciantes, um espaço onde eles aprenderam uma forma de ensinar que se afasta da concepção dominante, na direção do ensinar com pesquisa.

Compreendemos que existem movimentos de reflexão sobre a prática por parte dos BIC egressos entrevistados, porém não podemos deixar de destacar que todos eles são professores iniciantes e que ainda estão “testando” os melhores caminhos para sua atuação docente. Certamente estão mais envolvidos com as demandas de sua prática pedagógica do que com a sistematização de dados investigativos sobre ela. Mas percebemos, na maioria dos casos, uma “sementinha” de dúvida que parece que, na totalidade dos entrevistados, foi implantada pela formação em pesquisa durante a IC.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, Naura S. Carapto (org.). *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- BALZAN, Newton. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos (org.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 115-136.
- BAZZO, V. Profissionalidade docente. In: MOROSINI, Marília (org.) *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. v. 2. MEC/INEP/RIES, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Roduigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 9 aprovado em 08 de maio de 2001* que institui Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 28/05/2010. [2001].
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 9 aprovado em 05 de dezembro de 2007* que reorganiza a carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Disponível em <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 18/04/2011. [2007].
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002* que institui Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Disponível em <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 28/05/2010. [2002].
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O Trabalho Coletivo como Espaço de Formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et alli. *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. São Paulo: Loyola, 2000.
- CALAZANS, Julieta. (org) *Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n 30, p.17-31. jul/dez 2008.
- CNPq. *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. Bolsas por quotas no país. Disponível em www.cnpq.br – acesso em 04/04/2010.
- CNPq/UNISINOS 2011-2012. *Edital de Inscrição ao Programa de Iniciação Científica do CNPq/UNISINOS*. 2011.
- CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010. p. 163-182.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editores, 1998.

- CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: RAMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 17 ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2005.
- ENRICONI, Delcia. Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa. In: EGGERT, Edla. et.al (org) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 77-88.
- ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges (orgs.) *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FAPERGS. *Bolsa de Iniciação Científica*. Disponível em www.fapergs.rs.gov.br – acesso em 18/04/2011.
- FAPERGS/UNISINOS 2011-2012. *Edital de Inscrição ao Programa de Iniciação Científica FAPERGS/UNISINOS*. 2011.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 29 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de Freitas. *Pedagogia do Inédito-Viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar*. In: *V Colóquio Internacional de Paulo Freire*. Recife, 2005. Disponível em http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/PEDAGOGIA%20DO%20IN%20C3%89DITO-VI%20C3%81VEL-%20CONTRIBUI%20C3%87%20C3%95ES%20DE%20PAULO%20FREIRE%20PARA%20FORTALECER%20O%20POTENCIAL%20EMANCIPAT%20C3%93RIO%20DAS%20RELA%20C3%87%20C3%95ES%20ENSINAR-APRENDER-PESQUISAR.pdf. Em 03/12/2007.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.
- GOÉS, Moacir. Coletivo (Verbete) *Dicionário Paulo Freire*. (v. 1) In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (org.) *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 79-108.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. p. 20-28, jan/abr. 2002.
- LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção. SIMÃO, Ana Margarida Veiga (orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. (et al.) *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

LUDKE, Menga. A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. In: EGGERT, Edla. et.al (org) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 500-516.

KIRSCH, Deise Becker. *A Investigação Científica na formação inicial de professores: Repercussões no processo formativo de egressas do curso de Pedagogia*. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Maria. 2007

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos (coord.) *El profesora principiante*. Inserción a La docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MINAYO, Maria C. S. (org.) *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NÓVOA, António. *O professor pesquisador e reflexivo*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Entrevista cedida em 13 set. 2001: Acesso em: 22 jan. 2009.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos Professores. In: *Conferência – Desenvolvimento profissional de professores para qualidade e para equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portugal, 27 e 28 Set. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro.(orgs) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: EGGERT, Edla. et.al (org) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 602-625.

PROFISSÃO: pesquisador. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre. Ano 47. n. 16.635. 23 mar. 2011. Brasil. p. 3.

RAUSCH, Rita Buzzi. Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso. In: *Anais da 33ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, 2010.

RODRIGUES, Heloiza. *O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1985.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIBIC/UNISINOS 2011-2012. *Edital de Inscrição ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UNISINOS*. 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995

WOLFF, Rosane. *A formação Inicial de Professores de Matemática: a pesquisa como possibilidade de articulação teoria e prática*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

APÊNDICES

APÉNDICE I

Quadro Revisão de literatura

Quadro: Sistematização das pesquisas realizadas sobre Iniciação Científica nos últimos 5 anos – na área da Educação

Título da pesquisa/ Ano publicação	Nível do curso/ Publicação	Foco	Sujeitos	Metodologia utilizada	Principais Resultados/ Conclusões
Formação Inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional dos egressos/ 2009	Artigo científico	Prática profissional dos egressos hoje professores pesquisadores	Professores universitários pesquisadores egressos do PIBIC	- estudo de caso; - qualitativo e quantitativo; - questionário eletrônico, entrevista semi-estruturada e análise de documentos.	- embora os egressos PIBIC/UNEB alcancem o mestrado na medida julgada satisfatória pelo CNPq, um professor da educação superior, nas condições de trabalho demonstradas, não consegue desenvolver pesquisa em nível de qualidade.
Educação científica: um estudo sobre a iniciação científica em universidades do COMUNG/ 2007	Mestrado	Prática dos BICs	BICs e egressos	- questionário eletrônico. - análise de documentos	- perfil dos BICs e egressos; - identificação das aprendizagens enquanto BIC
A Investigação Científica na formação inicial de professores: Repercussões no processo formativo de egressas do curso de Pedagogia/ 2007	Mestrado	Contribuição da IC no processo formativo docente – formação inicial	BICs – egressas dos cursos de Pedagogia	- entrevistas narrativas semi-estruturadas, abertas e individuais de caráter sócio-cultural	- IC importante para formação inicial; - IC relevante para aprendizagem docente; - como componente complementar ao curso de Pedagogia

Título da pesquisa/ Ano publicação	Nível do curso/ Publicação	Foco	Sujeitos	Metodologia utilizada	Principais Resultados/ Conclusões
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do IBAMA: Uma Política de Pesquisa/ 2007	Mestrado	PIBIC/IBAMA	- BICs e orientadores	- estudo de caso; - questionários.	- PIBIC contribui de modo significativo para favorecer o surgimento de novos pesquisadores nos cursos de graduação, - desperta perspectivas de continuidade dos estudos na pós-graduação. - PIBIC do IBAMA atingiu os objetivos que lhe são pertinentes
A formação inicial do professor pesquisador universitário no programa institucional de bolsas de iniciação científica - PIBIC/CNPQ e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia/ 2008	Doutorado	Prática profissional dos egressos hoje professores pesquisadores	-professores universitários pesquisadores egressos do PIBIC	- estudo de caso; - qualitativo e quantitativo; - questionário eletrônico, entrevista semi-estruturada e análise de documentos.	- embora os egressos PIBIC/UNEB alcancem o mestrado na medida julgada satisfatória pelo CNPq, um professor da educação superior, não consegue desenvolver pesquisa em nível de qualidade. - não se consideram boas as condições de trabalho do professor pesquisador universitário.
Histórias de formação em pesquisa: trajetórias dos grupos de iniciação científica da UECE e da UFC/ 2008	Doutorado	IC como componente da formação inicial	-egressos, professores(as) e líderes, membros do programa PIBIC	-história Oral e Pesquisa Formação	as experiências com pesquisas ampliaram a liberdade de criação ou alteraram seus posicionamentos frente ao mundo

APÊNDICE II
 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS I – aos BIC Egressos

INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIRO PARA ENTREVISTA
EGRESSOS DE PROGRAMAS DE IC

Dados gerais

Professor/a entrevistado/a:.....

Data:

Local:.....

Formação:

Possui magistério?..... Ano.....

Graduado em..... Ano

Pós-Graduação?.....Tipo.....Ano.....

Outros Cursos ou estudos na área pedagógica?.....Quais?.....

Docência

Escola Publica municipal () Publica estadual () Privada()

Série/curso em que leciona:.....

Numero de turmas.....média de alunos.....

Tempo de magistério:..... Tempo nessa Escola.....

Iniciação Científica

Período e Universidade em que participou como BIC:.....

Vinculado a qual Programa?.....

Tema/objeto da(s) pesquisa(s).....

Orientador/res.....

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Escolha da profissão

- Quais foram as suas principais motivações para escolher do curso de licenciatura entre outros ofertados pelo ensino superior? Porque escolheste **ser professor**?

2) Experiência como Bolsista IC

- Como foi teu ingresso como Bolsista de IC? Quais foram tuas principais **motivações**? Que referências tinhas dessa atividade?

- Quais eram as principais **atividades** que desenvolvias enquanto bolsista? Tinhas envolvimento e contato com algum grupo de pesquisa?

- Com quem principalmente convivias durante o período em que atuaste como Bolsista? Quantas horas por semana dedicavas a estas atividades?

- Como te sentias frente a estas atividades? Do que **gostavas**? O que ou que situação não era agradável realizar ou conviver? Quais os desafios encontrados?
- Que principais **aprendizagens** vivenciastes como bolsista IC? Porque atribuis importância a estas aprendizagens?
- Que concepção de pesquisa acompanhou tua experiência?
- Crês que a experiência como bolsista impactou a tua trajetória de estudante de um Curso de Licenciatura? Em que direção?

3) Exercício da docência

- Como foram ou estão sendo teus primeiros passos na carreira docente? Como poderias sintetizar esta experiência?
- Acreditas que os saberes construídos enquanto bolsista de IC te auxiliam em algum sentido no espaço profissional? Podes dar exemplos?
- A teoria pedagógica recente tem trazido a idéia do professor reflexivo e do professor pesquisador de sua própria prática. Consideras que é possível exercer essa condição no teu cotidiano de professor/a? Podes me contar um pouco mais sobre essa condição?
- No espaço em que trabalhas – a escola – há iniciativas nessa direção?
- Como são tuas aulas? Que tipo de atividades realizas? Realizas pesquisas com teus alunos? Com qual objetivo? Terias algum material/planejamento que eu possa ter acesso?
- Como é tua inserção na escola? Participas de algum grupo de trabalho, comissão? Consideras importante estes movimentos?
- Na tua opinião a experiência de bolsista de IC ajuda os egressos dos Cursos de Licenciatura a serem melhores profissionais? Porque?
- Como descreverias um processo de ensinar e aprender de qualidade?

4) Outras informações

- Gostaria de registrar mais alguma consideração sobre o tema aqui proposto?

Obs. Solicitar para o entrevistado/a um instrumento/objeto/item utilizado na pesquisa e/ou no ensino que possa representá-lo para identificação na dissertação.

APÊNDICE III
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS II – aos professores orientadores

INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Orientador/a

Dados gerais

Professor/a entrevistado/a:

Data:

Área de formação:

Área de pesquisa:

QUESTÕES DE PESQUISA

- Como você percebe o papel da IC na formação dos estudantes de Licenciatura?
- Que atributos principais espera dos seus orientandos de IC?
- Que atividades são mais importantes no trabalho que realizam?
- Que saberes percebe que estes estudantes constroem?
- Os programas de IC respondem a compreensão da relação ensino e pesquisa na Universidade?
- Compreende que a experiência de IC as ajudará a ser melhores professores? Em que sentido?
- Que outra informação de interesse de nossa pesquisa poderia propor?

Obs. Solicitar para o entrevistado/a um instrumento/objeto/item utilizado na pesquisa e/ou no ensino que possa representá-lo para identificação na dissertação.

APÊNDICE IV
Exemplo de Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr/sra esta sendo convidado/a a participar enquanto sujeito entrevistado da pesquisa “Ressignificações da experiência: a iniciação científica e o exercício da docência”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida como requisito parcial do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela aluna Marja Leão Braccini orientada pela professora Maria Isabel da Cunha.

Este estudo objetiva compreender se e em que medida a experiência como Bolsista de Iniciação Científica nos Cursos de Licenciatura interfere na condição docente dos professores que atuam na Educação Básica. Um dos instrumentos de coleta de dados será a entrevista, que será gravada e posteriormente transcrita, para análise dos dados com maior precisão.

A sua participação não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. A qualquer momento e por qualquer motivo, esclarecido ou não, o sr/a pode negar-se a participar sem prejuízo pessoal algum. O sr/a poderá, a qualquer momento, excluir parte ou a totalidade das informações na gravação ou na posterior transcrição das informações.

Em qualquer tempo estarei disponível para quaisquer esclarecimentos sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e demais dúvidas existentes sobre a investigação em questão.

Comprometo-me em manter anonimato total e sigilo sobre as informações obtidas para este estudo através da entrevista ou conversa informal com esta finalidade.

Desde já agradeço a sua participação e valiosas contribuições para compreensão do tema.

Eu, _____, estou de acordo em participar da pesquisa acima. Estou ciente que os dados coletados serão utilizados pela autora e posteriormente publicados em produções científicas com os resultados da pesquisa explicitada.

Nome:

RG:

Endereço/telefone:

Participante

Marja Leão Braccini – pesquisadora

Dados e contato:

Marja Leão Braccini – Rua Odilo Aloysio Daudt, 186, Feitoria, São Leopoldo/
Fone: (51) 96448164 – marjabraccini@yahoo.com.br
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS
Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

APÊNDICE V
Quadros de Análise das entrevistas

QUADRO DE ANÁLISE - ORIENTADORES

Sujeito	Saberes que os BIC constroem	Seus impactos na docência
<p>A Professora guerreira</p>	<p>quem faz IC e se gradua na universidade tem uma formação que o currículo apenas dos cursos não oferece</p> <p>IC ela aproxima a formação da graduação dos estudantes de licenciatura da formação pra pesquisa</p> <p>É um processo de qualificação individual do estudante, mas isso replica, vai ter consequência no seu trabalho docente pela forma como ele passa a compreender o processo de construção do conhecimento e sua apropriação</p> <p>então a responsabilidade com o coletivo do qual ele faz parte, ele se vincula a um projeto de um professor, mas ele tem os seus companheiros, seus colegas, as tarefas são distribuídas, o coletivo, o que é importante</p> <p>com relações pessoais inclusive, de solidariedade, de companheirismo</p> <p>eles aprendem a visualizar e depois a transcrever, transformar um documento e depois saber fazer a leitura do conteúdo dessas entrevistas não apenas literal mas contextualizados</p>	<p>os estudantes saem com uma outra visão do que é o seu campo e do que é a tarefa inclusive do professor, que não é ser apenas um repetidor de conhecimentos, mas, que ele apropriado dos mecanismos da pesquisa ele pode fazer isso, ele também com os seus alunos</p> <p>olha pro seu trabalho docente com uma outra dimensão, ele sabe que ele pode reconstruir conhecimento, com seus alunos o conhecimento no qual ele já se apropriou utilizando pra isso os mecanismos de pesquisa os instrumentos que a pesquisa oferece</p> <p>eu vejo com muita alegria, muitos alunos meus que foram da IC me relatando como eles fazem [...] o ensino da historia por exemplo com os seus alunos, por exemplo, trabalhando com documentos históricos em sala de aula, trabalhando como fonte primaria pra depois chegar uma elaboração, mais abstrata, fazendo relações, então esse nexos entre o empírico e o teórico, que realmente uma metodologia de pesquisa adequada nos permite perceber, isso é possível realizar com alunos de das diferente áreas.</p> <p>eu não vejo a IC apenas como um processo que qualificação individual do estudante, mas isso vai replicar, vai ter consequência no seu trabalho docente porque a forma como ele passa a compreender o processo de construção do conhecimento e sua apropriação passa a incluir o processo de pesquisa.</p>
<p>Plataforma digital</p>	<p>entrar no Mercado de trabalho. Hoje o mercado de trabalho está altamente competitivo. Então basicamente, nesta área, eles já saem com um ou dois anos na frente</p>	<p>Uma coisa que auxilia muito é o trabalho em equipe.[...] Então a grande contribuição para ele é o trabalho em equipe com todos estes pontos que ele precisa ter.</p>

	<p>O pessoal que fica cresce, publica, sai empregado ser um cara honesto, com boa vontade e que queira trabalhar e queira aprender.</p> <p>Eles dão suporte para os alunos de mestrado, desenvolvem aplicativos e são obrigados a fazer relatórios pra mim [...] pra eu ver o que está acontecendo</p> <p>Um bom aprendizado pra eles é uma expertise na área de conhecimento</p>	<p>Tem saber que tem uma liderança, tem que saber se relacionar, tem que saber que tem disciplina, hierarquia, que eles tem deveres e direitos e tem prazos.</p>
Sujeito	Saberes que os BIC constroem	Seus impactos na docência
Medicina	<p>aluno que vai ter uma inserção muito diferenciada na sala de aula, ele opina, ele se expressa com uma correção muito maior</p> <p>ele tem um papel, inclusive, de liderança na sala de aula.</p> <p>expressão oral, expressão escrita, sistematização de conhecimentos, uma maior objetividade, porque as Mostras de IC de que eles participam, ou mesmo as pequenas apresentações [...] mesmo nos encontros semanais que eu faço com os bolsistas</p> <p>tem habilidades, competências, um up grade na sua formação</p> <p>um aluno tímido tem que superar sua timidez, um aluno que tem dificuldade de ter um raciocínio mais claro ou mais lógico, se vê na obrigação de [...] de dar conta disso, da apresentação de um texto, da montagem de um Power point ou de um pôster</p> <p>aprender a lidar com essas dificuldades é uma maneira também de exercitar uma situação provavelmente muito similar que poderás encontrar em outro ambiente</p> <p>dá a ele uma série de ferramentas para testar conhecimentos, se testar, se perceber inclusive como parte</p>	<p>que tanto pode levá-lo a ser um professor mais criativo, quanto a buscar a pós-graduação, para também ter o seu próprio projeto de pesquisa, para desenvolver uma série de atividades de investigação, talvez decorrentes do projeto no qual ele se envolveu ou inspirado no professor que o acolheu como mentor, como tutor, como orientador do trabalho</p> <p>mas aquelas(atividades) que se propõem a formar um professor mais criativo, isto é, um professor que também pesquisa, um professor que reflete sobre as sua atuação, que está sempre atento para o que está acontecendo.</p>

	<p>de uma coisa maior; o curso não é só a sala de aula, ele conversa com outros colegas, ele conhece outras instituições e pode melhor avaliar aquela na qual ele estuda</p> <p>é muito importante pra mim, é que eles sejam e se entendam como grupo, como equipe, por isso é sempre muito importante que eles se relacionem bem, se conheçam</p> <p>o mais velho assumiu a função de mentor de um recém-chegado</p> <p>Eu prefiro prepará-los bem com leituras de fundamentação histórica e teórica, para, depois, tomarem contato e trabalharem com as fontes</p>	
Sujeito	Saberes que os BIC constroem	Seus impactos na docência
Microscópio	<p>participa de eventos científicos, aprende a preparar os resultados que obtém pra participações destes eventos</p> <p>precisa muitas vezes falar com pessoas de áreas diferentes, falar com a linguagem acessíveis a outras áreas, uma vez que a linguagem não é tão técnica, em muitos casos</p> <p>aprende então a escrever esses resultados, organizá-los então, de uma forma fácil de entendimento na publicação e acho que isso ajuda na docência, tem um impacto na formação deles, enquanto licenciados</p> <p>ter autonomia para fazer um tipo de IC, já ter metas traçadas, não só esperar que o orientadores apresente quais são os objetivos e metas que ela precisa alcançar.</p> <p>Na nossa área também é importante que ela saiba trabalhar em equipe</p>	organizar seus resultados para apresentação, realizar uma apresentação oral, para diferentes públicos, e organizar material pra apresentação escrita.

	<p>tem que ter uma preocupação de tratar aqueles dados de uma forma ética e responsável.</p> <p>inicialmente ela acompanha o trabalho de outros alunos para aprender a fazer a coleta de dados e também para auxiliar, no segundo momento que ela vai começar a trabalhar seus próprios dados</p>	
Sujeito	Saberes que os BIC constroem	Seus impactos na docência
Livros	<p>you simplesmente estudando na faculdade e não participando de iniciação científica você tem um conhecimento fragmentado, você tem uma matéria... uma disciplina, e outra disciplina....e vai estudando. Pode ser que depois você já formado, faça uma síntese disto. E eu creio que quem está na Iniciação Científica já tem que fazer isto durante o próprio curso, ele já começa a linkar as coisas, as diferentes coisas que ele vai aprendendo, a partir certamente da pesquisa.</p> <p>Eu acredito que isto seria um ponto importante: saber fazer uma síntese, saber linkar os diferentes conteúdos com uma certa matriz teórica e isso você vai aprendendo dentro da Iniciação Científica</p> <p>relacionar o que vais aprendendo com coisas práticas daquela área</p> <p>Este aprendizado de escrever um artigo juntos, exige organização e articulação,</p> <p>aprender a trabalhar em equipe e trabalhar em equipe</p> <p>Agora eles vão juntos como uma trupe de guerra para brigar se for necessário na defesa das nossas pesquisas</p>	<p>pois o que é um bom professor é alguém que tem uma síntese boa. Porque se você tem um conhecimento fragmentando e está preparando uma aula sobre conhecimento ainda fragmentado, você não consegue abrir para outros horizontes.</p> <p>Ter presente estes problemas concretos, permite que quando você vai dar uma aula, você se lembra de alguma coisa da pesquisa, trazendo um</p> <p>trabalhamos no artigo, sim. É bonito ver a eles, os seis, um escrevendo e os outros ao lado dando idéias para a escrita A mestranda no computador e os seis ao redor dando idéias, isto é um trabalho de equipe. Aprender a fazer isto é um aprendizado importante para a docência</p>

Sujeito	Saberes que os BIC constroem	Seus impactos na docência
Computação afetiva	<p>Estou integrando meus alunos no sistema tutor inteligente de álgebra. A (nome da aluna) vem trabalhando conosco alguns aspectos pedagógicos</p> <p>A aluna fez uma ponte entre nós e as escolas</p> <p>A gente publica por ano cerca de dois ou três artigos</p> <p>Muita coisa eles resolvem entre eles.[...] Eu já marco este encontro uma vez por semana para haver esta conversação.</p>	<p>No uso de artigos tecnológicos na sala de aula, ela usa direto na sala de aula dela.</p> <p>E pra que ela pesquise isto ela pesquisa de uma forma diferente, de uma forma mais científica, sabendo o que é, sabendo o que já existe e eu acho que isto acaba impactando na aula dela também.</p>

QUADRO DE ANÁLISE - BICs EGRESSOS						
Sujeito	Iniciação Científica		Saberes da pesquisa na docência			Professores principiantes
	motivações	aprendizagens	IC e a formação para Docência	Professor Reflexivo	Ensino com pesquisa	
Word	<p>“A minha prima, que também é formada em História, já foi bolsista [...] fora o financeiro.”</p>	<p>tu aprende a selecionar melhor, fazer uma construção, enquanto pesquisa e enquanto conhecimento</p> <p>[...] Acho que além disso, organização, compromisso, [...] O trabalho em equipe, a gente estava sempre se ajudando [...] de estar exposto o tempo todo, exigindo coisas, de falar, de ter que se expor.</p>	<p>sempre achei que não, achava que não. Mas nossa, me auxiliaram muito, porque se eu preciso fazer um plano, alguma coisa, eu sei onde procurar, eu sei o que fazer, eu sei como organizar.</p> <p>“Se tem que fazer um projeto para a escola [...] eu faço, porque eu sei fazer um projeto”</p>	<p>gostaria de fazer mais, só que, eu tenho os meus alunos, no momento, o mais importante é conseguir manter eles sentados, é conseguir manter eles no lugar e que eles trabalhem, e que eles copiem, isso eu consigo, tranquilo, eles me respeitam, eu respeito eles e a gente vai fazendo</p>	<p>As minhas aulas são bem tradicionais, não deveriam ser Mas assim, com relação a pesquisa, cobrar deles, quase nada, porque eles não fazem, eles não entregam nada. Algumas turmas que são boas, que tem mais, não digo nem recurso, mas tem mais interesse, tu até consegue cobrar uma pesquisa</p> <p>Agora, quinta série? Como é que eu trabalho pesquisa com eles?</p>	<p>“os primeiros passos foram bem difíceis, [...] eu tive que aprender a dar aula, já dando aula, eu tive que sair pelos lados, porque o que eu imaginei, não era.”</p>

Sujeito	motivações	aprendizagens	IC e a formação para Docência	Professor Reflexivo	Ensino com pesquisa	Professores principiantes
Ladislavii	<p>“nem fazia idéia que existia esta coisa de bolsa” [...] um professor ali da faculdade e ele mostrou como era uma prática com Planárias</p> <p>fiquei tão emocionado com aquilo, [...] ele disse, pois é.. já que tu gostou, porque tu não vai lá falar com a professora pra tu começar a trabalhar</p>	<p>[...] nós formávamos um grupo de pesquisa mesmo que trabalhava direto [...] sempre agente sempre se apoiou muito no laboratório, então o que um não sabe o outro ajuda e assim vai indo [...] é muita gente, então é muito legal tu poder ter essas trocas.</p> <p>fazer os relatórios semestrais de bolsa [...] estruturar de forma prática esses relatórios</p> <p>participações em eventos de iniciação científica [...] cada bolsista tem sua pesquisa mesmo fazendo parte de um mesmo projeto</p>	<p>[...] todos os licenciados em biologia teriam que passar por uma IC porque vai ajudar muito acho que é o principal de tudo isso, é saber que tudo que ele tem na frente dele pode se tornar conhecimento.</p>	<p>[...] o professor avaliar sua própria prática eu acho complicado, acho que isso não dá [...] tem que ter uma supervisão, um olhar de fora [...] não se discute muito a didática daquele professor com a sua turma, não tem isso, mas eu acho que é importante sim ter esse olhar.</p>	<p>Como eu trabalho muito com experimento, às vezes eles falam: vamos abrir um bicho professor? {...} daí a gente abre e tento criar com eles esta metodologia científica para o conhecimento, a partir de a experimentação, para eles conseguirem “bolar” o que eles sabem, ver o que eles já conhecem, trazer coisas novas e aí eu fui percebendo que a Iniciação Científica poderia ser importante.</p> <p>[...] sempre quando inicio o ano ou quando inicia com uma turma nova, é pedir pra eles fazerem uma pesquisa sobre aquilo que eles querem fazer[...]</p>	<p>“ Meu Deus onde que eu começo, onde que eu termino? O que eu faço né? Então pra mim foi muito complicado no início entender o que era EJA.”</p>

Sujeito	motivações	aprendizagens	IC e a formação para Docência	Professor Reflexivo	Ensino com pesquisa	Professores principiantes
Ladislavii		<p>[...] aprender uma metodologia torna um pouco mais objetivo</p> <p>[...] eu entendi que [...] todas as etapas de uma pesquisa científica que tu faz em partes da pesquisa.</p>			<p>Fazer a observação de um fato, fazer a pergunta, criar hipóteses, o porque daquela coisa, e tentar botar tudo aquilo dali em base científica. Não é que tenha que ter resposta pra tudo, mas que eles consigam esquematizar aquele conhecimento, aquela ideia que eles tem, pra tornar aquilo interessante.</p> <p>[...] tu conseguir trabalhar com o aluno dessa forma é muito mais fácil com o EJA do que com o ensino normal.</p>	

Sujeito	motivações	aprendizagens	IC e a formação para Docência	Professor Reflexivo	Ensino com pesquisa	Professores principiantes
Paidéia	<p>“eu tinha vontade de fazer mestrado e eu tinha conhecimento que para eu ter mais chances em uma seleção de mestrado e para que eu pudesse desempenhar um bom trabalho no mestrado eu tinha que passar por iniciação científica.”</p>	<p>“era um grupo que apresentou pra mim um grau de dificuldade muito grande pois eu achava que eu tinha um bom conhecimento de pesquisa e eu entrei no grupo e eu vi que eu não sabia nada”</p> <p>[...] gostava também da convivência com os professores, me motivava bastante, ver como eles trabalhavam, o que eles pensavam, me inspirava muito esta convivência</p> <p>aprendi a me posicionar melhor [...] a ter mais coragem de falar em público [...]</p> <p>A aprendizagem do</p>	<p>(a IC fez) bastante diferença pois eu já estava escrevendo melhor (aprendeu a) fazer e embasar os planos de aula e os planos de estudo.</p> <p>[...] esta história das referencias de tu buscar sempre um livro, pra te embasar [...].Depois de formada comecei a dar aula e eu via situações que podia escrever sobre isto, mas quem vai me orientar? (risos) tu sente este abandono quando sai do grupo. [...]eu pensava que aquilo seria um ótimo estudo de caso que eu podia fazer um trabalho super legal [...] isto acaba atrapalhando pois tu te frustra pois tu não</p>	<p>Não, eu não chegava a sistematizar. Eu pensava, eu ficava pensando e sistematizava mentalmente... mas na hora de colocar no papel eu...eu até conseguiria, mas eu pensava vou publicar onde? Com quem? Como? Parece que depois que tu sai do grupo de pesquisa tu fica meio....o grupo te dá uma dependência . Pois quando tu nunca participa de grupo nenhum e tu vai uma pesquisa sobre o teu próprio trabalho é mais fácil pois tu não vê o todo da complexidade que é uma pesquisa.</p> <p>Tu começa a pensar nos teóricos, isto é que modificou. Modificou pois antes</p>	<p>Sim..claro...(risos) E era horrível...(risos) pois eles não queriam saber de pesquisar e era muito difícil a apresentação de trabalhos assim, tu fazer uma proposta para eles pesquisarem o assunto, ou no próprio hospital algum estudo de caso, nossa era muito difícil, e eles ficavam muito bravos</p>	<p>Então eu tinha um pouco de crise em pensar que tipo de professora que eu iria ser? Eu achava..como é que eu tenho que seguir aqui? E quais são os objetivos do curso técnico? Qual a missão do curso? Será que o meu método está condizente com o que o curso quer?</p>

		<p>trabalho em grupo</p> <p>Aprendizagem de buscar referencias diferentes da tua área de conhecimento, não ficando restrito ao que tu aprende no teu currículo</p> <p>E a aprendizagem com a convivência</p>	te vê com asas para fazer sozinha	eu não pensava tanto nisto, e os teóricos influenciam na tua prática te ajuda a refletir		
Sujeito	motivações	aprendizagens	IC e a formação para Docência	Professor Reflexivo	Ensino com pesquisa	Professores principiantes
Isis	<p>“Eu tinha uma amiga minha que ela era bolsista” [...] eu vi aqui a possibilidade de eu trabalhar com algo mais prático não só em sala de aula</p>	<p>Não (apresentava em mostras de IC). Porque a maior parte dos projetos ele tem alguns critérios de sigilo.</p> <p>só fiz o relatório no final que me mandaram e eu preenchi direitinho, e depois nunca mais, nem lembro direito como era o modelo de relatório, foi a única vez</p>	aqui tu aprende que por mais que tu tenha um orientador, tu tenha alguém que te oriente, tu tem que ir atrás sozinho	Acho que dá, não da pra dizer que é uma utopia, dá pra ser feito. Só que as vezes fica na teoria,na pratica não.	mas dentro da sala de aula não precisa só do quadro, tu pode fazer com que os alunos façam pesquisa, mesmo que não tenha um laboratório na escola , pode fazer pesquisa de outro jeito, até eu sinto falta de mandar o aluno perguntar, pra ele alguma coisa, pedir pra ele pesquisar no livro	<p>Foi (experiência de estágio foi importante), porque daí que tinha uma idéia assim mais ou menos do que tu esperava, porque eu tinha resistência no estagio, mas tu vê que na verdade se tu for devagarzinho direitinho...</p> <p>Numa escola tu</p>

		<p>o pessoal muito animado, tranqüilo de conversar e em geral viramos amigos mesmo.</p> <p>Persistência, acho que é uma boa palavra [...] é uma realidade que parece distante mas que na verdade não é, é só ter um pouco de interesse, ter vontade de ir atrás que se descobre, que está aí acessível pra qualquer um.</p> <p>tu de seguir uma carreira, de continuar estudando, porque na verdade tu ta trabalhando mas tu ta estudando</p>				<p>não tem muita prática, tu vai ficar um pouco frustrado. Aqui na faculdade tinha tanta experiência, tinha tanta coisa que podia mostrar</p>
--	--	--	--	--	--	---

Sujeito	motivações	aprendizagens	IC e a formação para Docência	Professor Reflexivo	Ensino com pesquisa	Professores principiantes
Equipe	<p>não sabia muito bem o que era iniciação científica[...]</p> <p>A primeira imagem que eu tive foi do trabalho de secretário, de secretariar esses pesquisadores</p>	<p>Eu considero que a iniciação científica ela foi um plus dentro da minha formação acadêmica</p> <p>voltado aos temas que eu estava vinculado, que era História da Educação e as Políticas Educacionais</p> <p>entender também o meu passado escolar, entender de que forma também eu me constituí como sujeito escolarizado no contexto onde eu fui educado, nos anos 80 e 90</p> <p>foi contribuindo para que eu pudesse amadurecer intelectualmente</p> <p>vinculado à minha</p>	<p>foi uma experiência , e ainda é, para a minha identidade como professor, como educador, como pesquisador que me formo constantemente, acho que sempre estarei em formação como pesquisador.</p> <p>me dá mais elementos para eu trabalhar com meus alunos, porque tudo aquilo que eu pesquisei durante a IC não só em termos de conhecimento acadêmico que me trouxe, mas também as formas de aguçar a curiosidade do aluno</p> <p>Uma atividade que eu fiz com alunos, foi a de montar um texto coletivo com</p>	<p>Eu acredito que sim. Por mais que nós temos um contexto que não é favorável a isso, se nós considerarmos que hoje, principalmente com a precarização do magistério</p> <p>Mas também tem esse condicionamento, de estar inserido num contexto onde minha carga horária me dá condições para isso.</p>	<p>incentivar meus alunos a pesquisarem, claro, resguardadas as devidas situações, do que a gente faz hoje em termos de pós-graduação dentro de um contexto, resignificada para os alunos da educação básica.</p> <p>por mais que a formação acadêmica me mostrou muito dos processos, dos sujeitos, das perspectivas historiográficas, é na pesquisa que eu aprendi a idéia de estar me perguntando o que significa aquilo, naquele texto, a idéia de investigação, de</p>	<p>foi aquele professor verdinho, chegando na escola, tentando levar o máximo que eu tinha aprendido na minha graduação, em termos de conteúdo, planejamento extremamente bem feito, montei um planejamento para uma aula, que acredito que seja mais adequado para um mês</p> <p>e um sentimento de frustração, porque não conseguia executar o meu planejamento.</p>

	<p>área de formação, tanto pelo aspecto da pesquisa historiográfica, quanto ao aspecto que envolvia a temática da educação que, em última instância, é a minha formação como educador.</p> <p>a gente tinha uma rotina da distribuição de tarefas, relatórios parciais do que nós havíamos levantado, discussões de grupo</p> <p>que foi a idéia da produção textual e também da comunicação oral nesses espaços de socialização da produção do conhecimento</p> <p>repensar o compromisso ético e político com aquilo que estávamos</p>	<p>eles, que foi uma experiência que a gente aprendeu na iniciação científica, a socializar cada atividade isolada dos bolsistas com o orientador, também passamos pelo crivo de montar um texto coletivo e aí foi interessante, porque eles se viram também narrando a história que eles estava aprendendo.</p>		<p>pesquisa, [...] e também contribui naquilo que eu posso pensar em termos de como os meus alunos vão se tornar sujeitos ativos, participantes dessa aula.</p> <p>tem essa marca de colocar um pouco de dúvida naquilo que eles escutam e pensar nas possibilidades que se tem</p>	
--	---	--	--	---	--

		<p>fazendo, com a pesquisa</p> <p>entender o processo de pesquisa, de que não era uma coisa ausente e sem propósito, que era somente uma narrativa colocada, mas que havia uma visão crítica, uma análise crítica da produção desse conhecimento e que a pesquisa implicava sim, em tomar uma posição teórica e também uma escolha metodológica para analisar esse material que estávamos fazendo.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

Sujeito	motivações	aprendizagens	IC e a formação para Docência	Professor Reflexivo	Ensino com pesquisa	Professores principiantes
Software	<p>Ai a minha foi a resenha (entre as melhores na disciplina que cursava) e essa professora falou nossa tu escreve bem, por ser da matemática , tu já pensou em ser bolsista de IC? “E eu não tinha nem idéia o que era</p>	<p>as minhas atividades estão diretamente ligadas a esse caráter do professor, do ensino, de toda essa parte pedagógica mesmo</p> <p>Outra coisa é o próprio trabalhar em equipe assim né, de troca, de saber receber critica, porque olha eu acho que o que tu fez agora não é bom, no inicio a gente ficava assim [...] é saber , levar isso assim, um ajudar o outro, um incentivar o outro, de motivar também,</p> <p>questão de liderança minha professora como ela ainda mantém alguns projetos fora chega no final do ano, dezembro, janeiro e</p>	<p>não só sobre essa relação de educação, de conceitos da educação, dos próprios conteúdos na matemática da escrita que a gente desenvolveu, no tu elaborar um trabalho, elaborar uma prova, elaborar o que tu vai trocar com os alunos, digamos ditar alguns conceitos, não só fazer aquela reprodução de livros, que daí o que acaba é a gente, os professores na maioria</p> <p>essa questão de saber expressar, ter a criatividade de fazer aulas diferenciadas, não ficar só naquela aula</p>	<p>um professor que é reflexivo, vai parar e pensar, bom então vou ter que encontrar uma outra maneira de ensinar, uma outra maneira de dar aula, pra pode chegar no objetivo, chegar neles</p> <p>o professor tem que ser sempre bem reflexivo pra poder, isso eu aprendi na IC, de tentar sempre ficar se reavaliando, será que isso ta bom mesmo, será que, será que poderia melhorar, será que tem alguma coisa que tem aí que a gente não conseguiu achar, enxergar, então isso é bem interessante.</p> <p>Tem, assim, por incrível que pareça tem, porque e</p>	<p>faço pesquisa com eles, eu sempre busco assim, as vezes, é alguma pergunta, que nem as vezes eu faço, só uma pergunta pra eles responderem. Eles reclamam e eu proponho mas vamos buscar, onde a gente pode buscar? Não só no computador, claro a internet hoje tem tudo, mas eu tento também buscar outras alternativas sabe pra eles reconhecer também na literatura, no livro, num livro em papel mesmo, num dicionário, a essência que nem de função.</p>	<p>hoje eu já me sinto mais segura, não só por talvez seja por esses dois anos, de repente por eu ter trabalhado com adulto, porque o adulto, ele tem aquela coisa assim, a não entendi, e não entendi, me explica de um outro jeito. ou então os próprios professores da graduação, a professora Rosane foi uma professora que me ajudou bastante, eu estava sempre enchendo o saco de alguém pra saber como</p>

		<p>fevereiro, ela viaja que ela vai a trabalho em missão nesses outros projetos, então o que a gente fazia, a vamos eleger um líder, assim pra um ficar meio que assessorando, ela assessorava a gente a distancia, mas alguém ficava responsável pelo andamento do projeto,</p> <p>saber, de autonomia</p> <p>buscar na literatura</p> <p>essa questão de saber se portar de falar</p> <p>escrever, nossa, no inicio era muito difícil escrever,</p> <p>a parte especifica de equações</p>	<p>tradicional só no quadro e tal , buscar novas alternativas, que nem uma das coisas que a IC me fez buscar é o uso da própria computação assim, tem muito software,</p> <p>eu fui uma aluna antes de entrar na IC e uma aluna depois, não só em questão de notas, eu conseguia me dedicar mais, eu conseguia, tu consegue ter uma visão um pouco mais ampla, porque antes eu tinha muito aquela visão de aluno do colégio mesmo de que professora é quem sabe tudo</p>	<p>justamente porque como a escola é montessoriana, ela prega que o aluno tem que ter uma maior interação, as coisas tem que fazer sentido pra vida dele, tem que ter aulas diversificadas, então a maioria dos professores, já busca sabe, e a gente troca bastante, de quinze em quinze dias a gente tem uma reunião, ou prepara material, prepara atividades, a gente tem troca, um pode ajudar o outro, por relação,</p> <p>Na verdade, essa reunião já tem um caráter meio formativo assim né, então, as vezes a própria direção ela faz uma reunião orientada</p>		<p>poderia melhorar sabe</p> <p>não entendo e tal, e eu cheguei na mesa da professora e falei, olha realmente eles na entendem, e aí? E ela falou, olha sinal de que tu precisa estudar muito pra ajudar eles, daí eu fui atrás assim, fui buscar um pouco mais, daí eu tive a oportunidade de aplicar as próprias estratégias que eu tinha definido, pra ser inseridas no sistema, eu apliquei elas, na escola com eles assim, e teve um retorno bom</p>
--	--	---	--	---	--	---

						<p>assim,</p> <p>mais interessante, ai foi onde eu fui pegar as coisas que eu já tinha aqui na Iniciação Científica, e ai eu coloquei em pratica assim, fiz alguns jogos, eu usei o sistema com eles, usei um software tudo né, e ai foi bem legal assim, teve um retorno bem bom,</p>
--	--	--	--	--	--	--