

POSSIBILIDADES DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA BÁSICA

 <https://doi.org/10.56238/arev6n4-344>

Data de submissão: 20/11/2024

Data de publicação: 20/12/2024

Iracy de Sousa Santos

Doutora em Educação, professora Departamento de Educação I/UFMA
E-mail: Iracy.sousa@ufma.br

Delcineide Maria Ferreira Segadilha

Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação I/UFMA e PPGE/UFMA
E-mail: delcineide.maría@ufma.br

RESUMO

A partir da temática pesquisa sistemática na Educação Básica, tem-se no presente estudo o objetivo de refletir sobre as possibilidades e desafios de utilização da investigação sistemática na Escola Básica, como estratégia de qualificação do trabalho docente e elevação da qualidade de aprendizagem dos alunos. Utiliza-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, ancorando-se em teóricos como: Stenhouse (1975;1996); Martín 1999; 2002); Demo (2017, 2015, 2013, 1994) e (Alarcão (2005, 2001). Concluiu-se que é possível o desenvolvimento na Educação Básica de uma prática docente investigadora na medida em o processo de formação docente contemple tal perspectiva, e vislumbrar uma formação pautada na preparação de um profissional docente capaz de agregar à própria prática o exercício da pesquisa, assim como realizar as reivindicações necessárias que lhes assegurem as condições de efetivação de um trabalho formativo.

Palavras-chave: Investigação, Educação Básica, Alunos e professores.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento é um processo multidimensional que faz parte da vida do homem como ferramenta indispensável para compreender tudo que esteja ao seu redor, tendo em vista, explicar fenômenos e eventos que ocorrem em diferentes contextos e espaços, para promover o desenvolvimento das ciências, da tecnologia e da vida em sociedade. Esta última toma como ponto de partida a pesquisa, em suas várias abordagens, para construir novos conhecimentos e promover os avanços necessários em cada campo de atuação. O processo de construção de conhecimentos envolve diferentes estratégias, como: questionamentos, buscas constantes, dúvidas, curiosidades, formas de intervenção e problemas a resolver. A utilização dessas estratégias constitui instrumentos indispensáveis para sistematização de uma pesquisa, neste caso, no setor da educação, especificamente, no campo da formação de professores e do processo de ensino.

A pesquisa, na formação de professores, tem sido consenso nacional e internacional, posto que, é elemento essencial para o desenvolvimento deste profissional. Sendo a mesma parte integrante do trabalho do professor, constitui-se vital o desenvolvimento, pelo docente, de uma postura de pesquisador, seja na sala de aula, ou engajado em projetos de investigação que devem ter origem na escola e versem sobre as problemáticas de seu contexto.

A temática deste estudo exige que se faça referência à origem da pesquisa no contexto da Educação Brasileira. O que nos remete às primeiras tentativas de criação de instituições que preparassem profissionais para o desenvolvimento deste campo de conhecimento.

Somente, por volta dos anos 1920, é que se tem os primeiros registros de instituições universitárias as quais seriam responsáveis pela formação de profissionais para atuar na área da pesquisa, no entanto, tal iniciativa não obteve sucesso, pois enfrentou forte oposição dos intelectuais positivistas que argumentavam: “ser a universidade onerosa para os cofres do país, além de ser uma instituição limitadora da liberdade de ensino e do pensamento” (Ribeiro 2002 p.17).

Neste cenário de oposições foram criadas as Universidades do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais que não conseguiram seu reconhecimento e consolidação, como instituições universitárias, conforme pensamento liberal que emergia no contexto da Educação. Segundo Ribeiro (2002), era lamentável a situação da educação superior brasileira pela ausência de instituições que pudessem dedicar-se à pesquisa desinteressada, chegando a constituir-se centros de alta cultura.

A preocupação científica a respeito das questões educacionais é materializada no final dos anos 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o que estimulou a criação de outros centros nacionais e regionais de pesquisa, firmando-se assim, a construção do pensamento educacional brasileiro pela pesquisa sistemática.

Não é pretensão neste estudo levantar aspectos históricos da Universidade Brasileira, porém, julgamos necessário, situar alguns momentos importantes sobre o desenvolvimento da pesquisa, que nas décadas de 1940 e 1950, foram desenvolvidos entre as equipes fixas dos centros de pesquisa, que também passaram a atuar no Ensino Superior, e os professores dos cursos superiores, a atuar nos centros de pesquisa.

Os estudos realizados entre os centros e as universidades permitiram uma série de publicações, assim como, o oferecimento de cursos para a formação de pesquisadores com a participação de docentes de diversas nacionalidades, contribuindo para a institucionalização da pesquisa e formação de grupos voltados à Pesquisa Educacional nas Universidades.

No final dos anos 1960, com a reforma do Ensino Superior, implantaram-se sistematicamente, Programas de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado, foram intensificados os programas de formação no exterior, deslocando-se os investimentos que antes eram dirigidos para os centros de pesquisa, para os Programas de Pós-graduação nas Universidades.

Nos períodos subsequentes, a produção de pesquisas se manteve diversificada, ampliando-se as temáticas como também a forma de abordá-las, a utilizar métodos quantitativos e qualitativos e um referencial mais crítico, enriquecendo a Pesquisa Educacional e fazendo emergir, no final dos anos 1990, grupos sólidos de investigação em instituições de ensino superior, centros independentes, públicos ou privados.

Situando a problemática da Pesquisa Educacional no Brasil, constatamos que a mesma passou por momentos diversos, os quais foram fundamentais para o fortalecimento e maturidade com que se tem avançado neste campo de investigação. Porém, estes avanços apresentam-se insignificantes na Escola de Educação Básica. A presença da pesquisa nos níveis Fundamental e Médio por parte de professores que atuam nestes segmentos, seja no sentido de fortalecer sua prática ou como fator de melhoria da qualidade do ensino, praticamente inexiste.

Ao pensar-se as possibilidades da pesquisa como fortalecimento das práticas pedagógicas como condição indispensável para aperfeiçoar a formação permanente do educador, depara-se com outros níveis desta problemática, que têm marcado nossa trajetória de formação de professor, em que é presente a dicotomia teoria-prática, isto é, de um lado aqueles que reivindicam a “supremacia da teoria e se intitulam pesquisadores”, de outro lado, os que idolatram a prática, os “professores” (Fazenda 1992, p.77). Consequentemente, tal alternância de posições empobrece cada vez mais o ensino e a aprendizagem do aluno. Neste contexto, as pesquisas na área escolar terminam por ser muito mais de caráter academicista, e a prática docente, receituários pedagógicos que não dão conta de dinamizar o processo ensino e aprendizagem de forma crítica.

Sabemos que a problemática acima implica analisar de forma mais específica a realidade vivida pela escola, assim como as concepções dos professores sobre a utilização da pesquisa no cotidiano da sala de aula, a sua preparação para a pesquisa, a complexidade e amplitude da prática pedagógica a exigir o repensar dos problemas da realidade escolar, e os entraves teórico-metodológicos de pesquisar a própria prática.

Desse modo, neste estudo, buscamos analisar as possibilidades de utilização da investigação na Escola Básica como estratégia de qualificação do trabalho docente e elevação da qualidade de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, apresentamos contribuições de teóricos que utilizam a pesquisa em suas práticas educativas com sucesso. Discutimos, ainda, os entraves e desafios de ordem epistemológica, institucional e prática do uso da pesquisa na atividade e formação docentes. Pontuamos as diferentes possibilidades da escola de Educação Básica inovar a prática docente por meio do eixo da investigação, bem como, produzir conhecimentos contextualizados e oriundos da sua própria ação, considerando que a relação teoria-prática se dará entre os sujeitos que vivem e fazem acontecer a prática educativa no interior da escola.

2 INVESTIGAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A proposta de utilização da investigação no cotidiano da escola não é tão recente, ainda nos anos 1960 e 1970 foi deflagrado o Movimento do Professor Investigador por Lawrence Stenhouse, educador inglês e professor do Ensino Secundário e Universitário. O seu trabalho na universidade foi voltado para a investigação aplicada à educação, cujo objetivo era desmistificar e democratizar a investigação, envolvendo os professores da Escola Secundária para melhorar o ensino por eles desenvolvido. Este autor afirmava que: “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Alarcão, 2001, p. 3).

A prática significa a afirmação de valores que se materializam de forma singular, pois dependem de seus protagonistas na vivência de situações educativas que ocorrem na sala de aula, portanto, o mais importante é atender às circunstâncias que cada situação apresenta. Assim, a uniformização de processos educativos, não daria conta de responder às especificidades e complexidades das ações educativas, isto significa situar o ensino como atividade controvertida e problematizadora direcionada para estimular o pensamento crítico do aluno, e a melhoria do ensino, visto que as finalidades educativas não podem se prender a objetivos que expressam resultados determinados.

O professor como investigador da sua própria prática assume a tarefa de se envolver na investigação sobre as situações de ensino, cujo foco versa sobre as necessidades dos alunos em relação

à aprendizagem. Daí, utilizar a investigação como indicação sistemática que permite fazer autocrítica, ponto de partida para a inovação e a mudança. Dessa forma, pode o professor considerar a sala de aula como um laboratório rico em possibilidades que, a partir da reflexão sobre o seu fazer, possa construir as suas teorias sobre o ensino e sobre a prática educativa sem precisar recorrer necessariamente a outrem. Sobre essa formação profissional complexa, Pereira, *et al* (2024, p. 07) reiteram: “o/a professor/a constrói-se a partir de suas experiências e da realidade em que está inserido/a. Além disso, há a compreensão de que a constituição da prática docente está intimamente ligada a saberes diversos e à relação que estabelecemos com os alunos.”

A concepção de professor investigador e produtor de conhecimento inclui uma atuação sistemática e planejada, posto que as atividades de ensino buscam novos modos de atuação, experimentando e analisando a ação, não como contexto de aplicação, mas de investigação de situações, em que o mais importante não é a instrução, mas o diálogo com as questões complexas da sala de aula, tendo a investigação como base para o ensino. Nessa perspectiva, seria possível melhorar o ensino por meio do aperfeiçoamento permanente. A este respeito Stenhouse (1996, p. 52) afirma que:

Postular um ensino baseado na investigação é, ao meu modo de ver pedir-nos, como professores, que compartilhemos com nossos alunos ou estudantes o processo de aprendizagem do saber que não possuímos; deste modo podem obter uma perspectiva crítica da aprendizagem que consideramos nossa.

Considerando o exposto, percebemos a abrangência de assumir o ensino com base na investigação, pois as possibilidades de indagar e questionar durante o processo de ensino e aprendizagem assumem uma posição horizontal para alunos e professores que estão em processo de aprendizagem, abertos a comparar e contrastar as situações do cotidiano escolar, o que potencializa a inovação e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo e afasta o autoritarismo de um saber dirigente, e o coloca a serviço do desenvolvimento intelectual e social do homem

As contribuições de Stenhouse (1996;1975) foram fundamentais para a mudança de paradigma em torno da formação de professores que, até então, tinha seu referencial pautado pela racionalidade técnica, que estabelece hierarquicamente a relação entre conhecimento e prática, isto é, a separação institucional e pessoal entre quem elabora e quem aplica os conhecimentos. Logo, o professor neste entendimento é um mero aplicador de técnicas e regras tecnológicas, que se bem aplicadas, dão lugar a resultados traçados previamente.

A proposta de centrar o ensino com base na investigação muda o foco de formação e atuação do professor, pois os mesmos seriam investigadores constantes de sua prática e das competências que a sustentam. O currículo construído pelo professor é ponto de partida para melhoria do ensino com

base na investigação que reflete a sua própria prática, isto é, a mesma deve fortalecer o trabalho do professor para organizar, interpretar as suas experiências e efetuar diagnósticos, não para prescrever resultados, mas para guiar o processo em ação.

Coerente com o entendimento de que a investigação é um instrumento valioso para o desenvolvimento do processo educacional e do ensino, Elliott, que foi colaborador de Stenhouse (1984), propõe “a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão que serve para melhorar a prática” (Pereira, 2009, p. 162). Considerando a afirmação do autor esta processualidade integraria prática e teoria objetivando o aperfeiçoamento de ambos visto que é possível perceber claramente na situação prática a melhor forma de resolver um problema, posto que as estratégias surgem na ação.

Neste entendimento, no ato de investigar a própria prática, recomenda ainda o mesmo autor, a investigação-ação constitui um procedimento adequado para fortalecer a prática educativa, pois a mesma impulsiona a indagação que conduz à descoberta no contexto da prática pedagógica, cujo sentido e significação acontecem especificamente na ação. Esse processo poderá permitir que ocorram mudanças para alunos e professores e, consequentemente, refletirá no contexto mais amplo da prática social.

A investigação-ação como prática reflexiva tem como objetivo a melhoria da prática docente, permitindo ao professor assumir uma postura ética, considerando que no processo da prática vivenciam-se valores que nela estão implícitos. Desse modo, supõe uma interpretação dos valores que por sua vez refletem também os meios que estão intimamente interligados à reflexão sobre os fins. Logo, nesse conjunto, existe ainda uma discussão filosófica à medida que dirige sua atenção para o papel da prática na melhoria da ação crítica. Pois, o professor, ao desenvolver o seu trabalho, estará capacitado a pensar e reestruturar seus valores, conceitos, e entender a importância que têm os dados da realidade para a fundamentação da reflexão sobre a prática.

A investigação-ação como aperfeiçoamento para o ensino e desenvolvimento do professor se constitui um estudo de situações que permite superar as lacunas entre a investigação e a prática educativa, contribuindo ainda para resolver os problemas da relação teoria e prática, e se configura uma via significativa para romper com o preconceito existente sobre a função do professor como investigador. A este respeito Elliott, (1993), *apud* Pereira (2001, p. 164), apresenta as seguintes características da investigação-ação:

Ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela; centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudança; compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais e direção; reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.

Considerando as características acima, percebemos que a investigação-ação não está centrada em regras rígidas sobre o como realizar uma investigação, mas em princípios, que o professor organiza em ação prática, que vão sendo definidos à medida que os implicados no processo possam desenvolver suas capacidades de discriminação e de consciência da necessidade de aprendizagem, como produção ativa de significados.

A investigação-ação como postura de atuação docente é uma forma de compreender o ensino como um processo de construção permanente e coletivo, pois permite que reflitam e participem de discussões sobre a própria realidade em que atuam e busquem a reconstrução da educação como prática, política e social. A viabilidade destas ações pode materializar-se mediante a reflexão sistemática sobre a prática vivenciada no espaço institucional, podendo fazer acontecer as mudanças na escola, no currículo e na prática docente e, consequentemente, na autonomia profissional.

Apesar de se ter consciência da importância da investigação como eixo estruturante da formação e da ação docente, ainda se enfrenta grandes dificuldades para que de fato ela seja efetivada na prática dos professores da Educação Básica. Para tanto é bom destacar os seguintes problemas: linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores; preocupações, descrenças e desconfiança a respeito de ser a investigação também tarefa da Escola Básica; concepção tradicional de investigação ligada apenas à construção do conhecimento científico; a preparação do futuro investigador vinculada formalmente aos Programas de Mestrado e Doutorado; investigadores externos à escola realizando suas pesquisas sem considerar, valores, objetivos e propósitos da escola e do trabalho docente; as condições de trabalho do docente, incluindo o espaço físico, temporal, institucional e profissional ocupado pelo professor na Escola Básica.

Os problemas elencados de fato se constituem barreiras para que a investigação possa ser um eixo articulador do processo de ensino na Escola Básica, porém tal postura não é impossível, pensando-se, por exemplo, como sugere Freire, (1997, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, no meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade, ou uma forma de ser e de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente à indagação, à busca, à investigação. O que se precisa é que em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como pesquisador.

A postura do autor reafirma que a pesquisa é parte integrante e indissociável da ação docente emancipadora e crítica. Contudo, não podemos ser ingênuos a ponto de se acreditar que a pesquisa realizada pelos professores da Escola Básica não sofra rechaçamento de vários setores, até mesmo por parte dos que atuam na Educação Básica, posto que se trata de um processo de inovação que desloca o foco desta ação para um outro profissional que não o pesquisador técnico.

As posições favoráveis, sobre a investigação como condição básica do trabalho docente na Escola Básica, enfatizam que a mesma seja entendida de uma forma abrangente, porém flexível para atender às especificidades da prática diária da escola que apresenta problemas que demandam soluções que devem emergir dos próprios professores que estão inseridos na prática da escola, e que o podem fazê-la sem abrir mão de cuidados que são imprescindíveis em toda forma de investigação. A este respeito Beillerot (2001, p. 74) apresenta dois níveis de investigação:

As de primeiro grau com três critérios básicos: 1^a Produção de conhecimentos novos; 2^a Produção rigorosa de encaminhamento; 3^a uma comunicação de resultados. As de segundo grau acrescidas de mais três critérios: 4^a Uma dimensão crítica e de reflexão; 5^a Sistematização na coleta de dados; 6^a Interpretação enunciada segundo teorias conhecidas e atuais que contribuem para a elaboração de uma problemática.

Ainda, o mesmo autor chama atenção para que se tenha cautela sobre os citados níveis, ou seja, afirma ser incoerência e desrespeito desconsiderar as investigações que não apresentem os seis critérios propostos como condição para que realmente se tenha um processo de investigação, posto que estas não acontecem nas mesmas condições e nem também no mesmo nível de capacidade, principalmente quando se trata da prática social e educativa.

Refletindo sobre os critérios propostos, cabe destacar que a investigação na sala de aula cumpre com todos eles, basta que se considere a amplitude e complexidade da prática pedagógica e também seu principal objeto que é a aprendizagem e autonomia do aluno. Quando se propõe que o aluno aprenda algo, aí está a possibilidade de construção de um novo conhecimento que para o professor, que faz a mediação, não é uma situação nova, mas para o aluno sim.

Ao organizar as atividades de ensino, o professor toma como referencial um objeto de estudo, neste caso os conteúdos específicos da sua atuação, que devem ser desvelados pelo aluno. Estas ações exigem uma caminhada interativa entre docente e discente de forma rigorosa e comprometida para que realmente se efetive o processo de ensino e aprendizagem.

Bem verdade, o desvelar do processo de ensinar e aprender como atividade sistematizada não pode prescindir de uma dimensão reflexiva e crítica, o que necessariamente comporta a utilização de fontes, métodos e formas de trabalho que são específicas para a problematização em estudo dos quais surgirão dados que necessitam ser analisados e interpretados à luz de aportes teóricos existentes. Cabe lembrar ainda que a investigação como eixo estruturante do processo de ensino possibilita ao professor explicitar seu espírito crítico, exercitar a dúvida metódica, ser flexível, visto que estará envolvido com pessoas, representações, valores e situações/problema que necessitam ser resolvidas, tomando como base uma atitude de busca para promover mudanças em lugar de esperá-las acontecer.

O pensamento do autor chama a atenção para a dinâmica da investigação no processo de ensino e a sua contribuição para os professores e alunos com mentes abertas para resolver problemas e promover mudanças na prática pedagógica e educativa. Pois enquanto a escola continuar pensando as atividades de investigação como separadas do processo de ensino, diminuirá as possibilidades de mudança real na prática educativa, assim como na efetividade da relação teoria-prática.

Contudo, a mudança que poderá acontecer não será apenas por parte dos professores, como agentes que orientam o processo ensino e aprendizagem, mas também da escola como instituição que aprende, pois a estrutura que a mesma tem instituída não dá conta de atender a demanda dela exigida no que se refere a espaço, temporalidade, história social, organização e ação educativa, visto que, quando se pensa na investigação como eixo principal da atividade docente, não se está propondo que a mesma se faça nos moldes tradicionais fechados e lineares, que apoiados em um discurso teórico racionalista técnico, separam radicalmente o ensino da pesquisa e, vice-versa, das atividades docentes na escola básica.

Obviamente, sabemos que os entraves não são poucos, tanto de ordem interna, quanto externa, porém não se pode ficar enclausurado ou acomodado esperando passivamente que o *status* de investigação que convencionalmente está instituído no meio acadêmico e também na Escola Básica, possa impedir que o professor venha a utilizar a investigação para formular, responder, buscar e propor soluções a respeito do que ensinam e porque ensinam. Tendo como foco a construção da autonomia para quem ensina e quem aprende, posto que as relações constituídas neste processo são históricas, políticas, sociais, contextuais, enfim, plurais, e se consideradas no fazer pedagógico dão sustentação para a construção e reconstrução da escola e da prática educativa.

Considerando que utilizar a investigação como ferramenta metodológica para o desenvolvimento do trabalho docente é uma proposta séria, que exige compromisso ético e rigor na sua operacionalização, no dia a dia da escola, seja em qualquer nível que esteja atuando, sempre se trata de temáticas que nunca dispensam atos como: estudar, ler, escrever, que, notadamente, podem ser denominados ou compreendidos de diferentes formas, porém estes constituem em regra geral as premissas para a construção de conhecimentos. Ao longo desta discussão refletimos sobre a necessidade de se estabelecer critérios para que a prática docente seja efetivada com base na investigação. Neste contexto, Demo (1992 p. 25) apresenta cinco níveis de investigação, a saber: “1º Nível- Interpretação Reprodutiva; 2º- Nível Interpretação Própria; 3º Nível- Reconstrução; 4º- Nível Construção; 5º Nível- Criação e Descoberta”.

No primeiro nível, da Interpretação Reprodutiva, o autor destaca a necessidade de se trabalhar de forma gradativa, pois o processo de transformação não ocorre abruptamente, deve-se, portanto,

propor ao aluno situações desafiadoras nas quais ele possa tomar os textos de estudo como base sistemática para apresentar a sua interpretação com fidedignidade e segurança. Desse modo, inicia-se um processo de passagem de alguém que apenas copia para assumir a sua própria caminhada rumo à construção de seu próprio conhecimento.

No segundo nível de investigação denominado Interpretação Própria, o material de estudo continua sendo o referencial, sendo que o aluno possui uma certa autonomia para determinar a sua formatação de estudo com interpretação própria e leitura autônoma, demonstrando um espírito investigador e permitindo-se indagar sobre as diferentes possibilidades que surgem em suas atividades de estudo e aprendizagem.

Considerando que o aluno no seu processo de aprendizagem, necessariamente, familiariza-se com o modelo ou objeto em estudo, isto o leva a emitir opiniões e a fazer inferência, consequentemente, estará apto a enfrentar o terceiro nível de investigação denominado Reconstrução. Este nível toma a construção existente como ponto de partida para demonstrar o seu conhecimento ao refazê-lo e apresentar sua própria proposta de construção daquilo que foi capaz de produzir. Assentado em aportes científicos existentes que servem como apoio para propor e contrapor em segurança, mas também permitir-se duvidar, questionar-se e também desafiar-se, tomar iniciativa e imprimir a sua própria condição de aprendiz que é capaz de conquistar o seu próprio espaço.

No quarto nível de investigação denominado Construção, os referenciais existentes são indicadores que abrem caminho para que a investigação possa ser realizada com a perspectiva de uma nova construção que avança significativamente tendo como premissa a análise no processo de construção de um novo conhecimento. Isto permite que educando e educador exercitem a sua capacidade de formular e assumir posição própria sempre instrumentalizados pelo conhecimento que o conduz a vivenciar teoria e prática em um movimento de permanente construção, um processo dinâmico e desafiador, pois os sujeitos envolvidos nele são constantemente requisitados para demonstrar seu potencial criativo. É aí, que surge o quinto nível de investigação denominado Criação e Descoberta. Neste nível tem-se condições de extrapolar os limites a respeito do que está instituído como referencial, e trilhar o caminho da inovação e exercitar seu potencial de investigador, lançando outros referenciais, criando novas alternativas e ocupando novos espaços que justifiquem a produção do conhecimento. Um processo no qual os componentes criatividade, inventividade e criticidade façam parte do compromisso pessoal e profissional de quem ensina e de quem aprende, permitindo que se introduzam novos paradigmas no campo teórico metodológico, uma tarefa que poucos investigadores conseguem.

Tomando como referência as contribuições apresentadas pelos diferentes autores sobre os níveis de investigação têm-se cada vez mais reforçada a convicção de que a investigação é um caminho valioso para potencializar o ensino e autonomia profissional do professor. A discussão aqui empreendida não tem o objetivo de classificar esta ou aquela investigação, mas utilizar as contribuições existentes inclusive sobre os diferentes níveis e critérios que foram propostos para realizar um trabalho de qualidade social no campo da educação e do ensino, sem reforçar a demarcação dominante existente entre pesquisadores e professores.

Ao advogar em favor da investigação como eixo estruturante do trabalho docente, acredita-se na possibilidade e capacidade dos professores para teorizar a sua própria prática de forma fundamentada e contextualizada com o processo político e sócio histórico que é próprio do desenvolvimento da humanidade. Logicamente, é necessário considerar que o professor, para trabalhar na perspectiva em tese, precisará estar alicerçado em uma formação que desenvolva competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, isto é, assumir uma atitude de intelectual crítico que questiona, problematiza de forma intencional em relação ao seu trabalho, o papel da escola e na melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem.

É evidente que esta formação deve estar centrada em princípios teórico-científico, sócio-político e pedagógico, que constituam suporte para que o docente possa vencer a dicotomia teoria-prática, como também desmistificar a ideia de que investigador produz ciência e professor ensina. Em nossa compreensão, esta separação apenas empobrece o processo de produção de conhecimento, pois quem ensina necessita pesquisar, como também quem pesquisa só cumpre com o ritual completo da mesma, se o fizer via ensino.

Nesta perspectiva de formação, é conveniente que se revisem conceitos relacionados com ensino, aprendizagem, pesquisa, investigação educativa e investigação pedagógica. Sobre o assunto, Demo (1992, p.10) explica “que é preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio da construção.”

Concordamos com o autor, posto que, construir caminhos no processo de ensinar e aprender significa oferecer, por meio do diálogo, condições para a organização de um pensamento organizado sobre o objeto do conhecimento. Desse modo, ensinar e aprender fazem parte do mesmo processo, uma vez que educando e educador estão engajados no processo de descoberta e elaboração desse conhecimento.

As concepções de ensino e aprendizagem variam de acordo com a concepção de educação que se tem. Assim, numa abordagem sócio-interacionista, ensinar ultrapassa os limites de transmissão de informações, e aprender não se restringe apenas ao processamento mecânico dessas informações. O

processo interativo de ensinar e aprender é condição indispensável para a busca do conhecimento, o qual se dá pela investigação, que na compreensão de Demo, “significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção.” Na sequência, reafirma que investigação é a atitude do aprender a aprender (2000, p.128). Nessa linha de pensamento, Machado (1997, p. 04) define investigação como:

Un tipo de actividad científica en el marco de ayuda de métodos y técnicas propios de ella, modificar cualitativa y cuantitativamente el marco escolar, comunitario y social concreto con el fin de obtener um nuevo conocimiento o un conocimiento perfeccionando tanto para el sistema investigador como para el investigado.

A partir dessas compreensões, é interessante distinguir diferenças entre pesquisa em educação e pesquisa pedagógica, A pesquisa em educação se caracteriza pela busca dos saberes do campo da educação de um modo geral, focada nos fenômenos educativos e sua complexidade relacionada a significados situacionais, enquanto que, a pesquisa Pedagógica se preocupa mais com a ação docente, ou seja, com o caráter prático do trabalho do professor, tendo como eixo comum a análise da construção e funcionamento das situações de ensino.

A escola é um espaço de produção e socialização de conhecimentos, assim, é um campo genuíno de pesquisa, porém, ela não tem utilizado sua matéria prima de onde emana os mais variados problemas de pesquisa, cujos sujeitos envolvidos são professores, alunos e toda a comunidade escolar. O processo pedagógico, por sua vez necessita de suporte teórico-metodológico que fundamente as ações de ensino e potencialize a aprendizagem dos alunos.

Além do que a instituição escolar não tem buscado assumir essa identidade de local de produção de conhecimentos, pois, o que vem realizando, tanto a nível de ensino, como a nível de formação de professores, só reforça a sua velha função de transmissora de saberes previamente produzidos. Uma prática que não dá conta das demandas da contemporaneidade que exigem um profissional competente, que utilize diferentes possibilidades para produzir seus próprios conhecimentos sem descartar os saberes anteriormente apropriados pelos professores, no exercício da sua função e possibilite a (re) construção uma nova postura para os professores e alunos como autores deste processo de ensinar e aprender, via pesquisa.

3 A PESQUISA NA INOVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO

A escola, como instituição educativa, é espaço rico de saberes os quais podem ser trabalhados em uma perspectiva crítica, rompendo com a postura linear de que ensinar é instruir, treinar,

domesticar, e passar a considerar o aluno e o professor como sujeitos do processo e parceiros de trabalho, que juntos constroem e desenvolvem a criatividade e a criticidade de maneira autônoma.

Nesse processo, o professor é o sujeito que assume a orientação das atividades de ensino, tanto no âmbito coletivo como no âmbito individual, o que permite transformar a sala de aula em um local onde o aprender a aprender seja prioridade (Demo, 2000). As situações de ensino devem ser ações desafiadoras que permitam aflorar as habilidades de investigação, em que a elaboração do conhecimento pode se fazer pelo argumentar, questionar, propor e contrapor com propriedade, o que leva à pesquisa.

O ensino, tendo a pesquisa como ponto de partida, encaminha o aluno a envolver-se na busca constante de fonte de informação, o que permite problematizar as temáticas de estudo com maior segurança, participar ativamente, interagir no processo, realizar interpretações próprias, reelaborar o fazer e reconstruir o conhecimento. Superando as formas tradicionais de ensino presas às normas prescritas pelos programas e manuais, visto que ensinar não significa uma simples Ciência Aplicada. Ensinar, para Martineau (1999, p.42), “é criar, inovar, inventar procedimentos inéditos, a fim de enfrentar imprevistos na sala de aula”.

Para trabalhar com o aluno na perspectiva mencionada faz-se necessário que se considere premissas didáticas, tais como: a motivação lúdica, o manejo eletrônico, atualização e leitura (Demo, 1998), visto que permitem ao aluno organizar diferentes formas de trabalho para aprofundar e construir novos conhecimentos, utilizando o desafio educativo no desenvolvimento das potencialidades criativas e investigadoras. É relevante que as potencialidades do aluno sejam exploradas pelos professores, uma vez que o avanço nos meios de comunicação eletrônica exige que:

Professor e aluno estejam atentos para bem utilizar estes meios sem se tornarem meros repetidores dos conhecimentos já produzidos, mas que se sintam desafiados para construir e reconstruir permanentemente, utilizando o espaço e o tempo escolar de forma inteligente, onde a pesquisa seja condição para a emancipação de ambos. (Demo, 1998, p. 85).

O trabalho educativo carece de cuidados metodológicos que são decisivos na organização de conhecimentos que formam a base de sustentação do processo de ensino, os quais devem fundamentar o aluno para desenvolver a capacidade de “saber pensar” e “aprender a aprender” (Demo, 2000).

Aprender a pensar constitui requisito básico para que o aluno possa estabelecer relações de entendimento sobre a realidade, tendo como referencial o conhecimento que o habilite para enfrentar situações novas, resolver problemas e buscar alternativas. O saber pensar representa o ponto de partida para o aprender a aprender, pois na conjunção destas ações, o aluno poderá exercitar teoria e prática de forma crítica e criativa, o que permite a atualização constante para romper práticas cristalizadas de repasse de informações.

O aluno orientado para produzir seus conhecimentos, a partir do aprender a aprender, terá condições de expressar-se de maneira fundamentada, construindo visão geral e específica de maneira segura, para refazer o conhecimento de forma inovadora e ética, tendo a investigação como ponto de partida e de chegada. O ato de estudar, ler e escrever textos, por exemplo, terá um caráter permanente, constituindo sempre momento e/ou níveis que expressam a efetivação e apropriação de um novo conhecimento.

O professor como pesquisador poderá ter a escola como local que suscita constantemente a necessidade de investigar e, sobretudo, estar preparado para desafios que, segundo Demo (1998, p.38) consistem em: “(re)construir projetos pedagógicos próprios; (re)construir textos científicos próprios; (re)fazer material didático próprio; inovar a prática didática; recuperar constantemente a competência.”

Todos estes desafios são indispensáveis ao bom desempenho do professor pesquisador que, para efetivar concretamente o seu trabalho, nesta perspectiva, terá que exercitar, constantemente, a vivência e a convivência da investigação para que se estabeleça um movimento interativo dos aspectos de apreensão, interpretação, reconstrução, criação e descoberta, os quais são também elementos indispensáveis para a produção de novos conhecimentos. Neste contexto, o professor investigador terá condições de elaborar e executar Projeto Pedagógico próprio fundamentado em produções científicas existentes, como também nas suas próprias produções, posto que, o seu campo de atuação exigirá materiais didáticos específicos que ele próprio terá condições de elaborar e assim inovar a sua própria prática.

Bem sabemos, o fazer docente passa por processos metodológicos aqui entendidos, não apenas como a mera aplicação de técnicas, mas como a mobilização de diferentes saberes que fundamentam o professor para gerir criticamente os conhecimentos já produzidos como também a busca de novos caminhos que conduzam à produção de diferentes ideias, projetos e visões inovadoras que contribuam para ressignificar o ensino e a prática pedagógica.

A inovação da prática didática por meio da pesquisa na Escola Básica requer do professor o estabelecimento de metas para realização do trabalho pedagógico, tendo como desafio emancipar o aluno da situação de ouvinte para a condição de sujeito interativo. O processo de emancipação que se pretende realizar com o aluno consiste na utilização do “método de questionamento reconstrutivo” (Demo, 2000), por considerar que o mesmo é capaz de permitir ao aluno desenvolver a sua autonomia como sujeito participante de um contexto social maior. Para isso, se faz necessário, segundo Cortella (1999, p.125):

Que o professor tenha, uma larga visão sobre o universo vivencial discente, tendo como princípios (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a

capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.

Trabalhar, tendo em vista a promoção do aluno como sujeito interativo, poderá colocar-se como alternativa de combate ao fracasso escolar que sempre esteve presente nas instituições escolares. Todavia, para vencer estes desafios, faz-se necessário que se ofereça condições ao professor para que este esteja em constante processo de aperfeiçoamento e atualização. O que poderá se efetivar por meio de cursos que permitam recuperar a competência em torno da unidade teoria e prática, em que se possa exercitar “a autocrítica e crítica das práticas retornando à teoria, inovando a teoria e a prática” (Demo, 1998, p.51).

O professor, no exercício da docência, cujo eixo é a pesquisa, deverá estar permanentemente recuperando e desenvolvendo novas competências as quais fazem parte das dimensões da profissionalidade docente, sobre a qual Alarcão (2001, p. 09), de forma bem didática e em sintonia com a atuação do professor investigador no contexto da escola básica, as agrupa em quatro dimensões, a saber: “competências atitudinais; competências de ação; competências metodológicas e competências de comunicação”.

Não se pretende discutir do ponto de vista conceitual cada uma dessas competências, mas apontar atitudes que poderão ser desenvolvidas pelos professores no exercício da docência, tendo como eixo a investigação, comporta atitudes como: expor-se ao questionamento constante; permitir-se ser um aprendiz permanente; estar aberto às mudanças e as divergências, estar em sintonia com realidade local e global; demonstrar no seu trabalho compromisso e respeito consigo e com os outros.

Entendemos que o professor ao vivenciar e assumir esta postura estará pondo em prática as competências de ação, posto que é na execução de projetos próprios que se materializam a capacidade de trabalhar em grupo, pedir ajuda, colaborar, enfim, estar em permanente processo de investigação e avaliação.

É evidente que a vivência das ações citadas se processa via competências metodológicas que inclui: observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de investigação, estabelecimento de relações temáticas que necessitam de acompanhamento sistemático próprio de toda atividade de investigação, que logicamente, estão voltadas para a resolução de problemas oriundos do cotidiano da escola.

O processo de ensino, com base na investigação, além de acionar as diferentes competências elencadas, permite que se estabeleça com clareza o processo de comunicação sobre a produção do conhecimento, que para além da sistematização textual do trabalho realizado, utiliza também, o diálogo argumentativo e interpretativo sobre experiências da prática pedagógica analisada à luz de teorias que

iluminam as diferentes situações de ensino. Um processo que deverá culminar com o que se pode chamar de uma formação profissional sólida que contemple não só os aspectos teóricos, mas também a prática contextualizada e vivencial da investigação que será desenvolvida nas salas de aula, objetivando inovar a prática pedagógica e promover a autonomia de professores e alunos.

Considerando que este estudo tem como eixo principal a reflexão sobre a qualidade do processo ensino e aprendizagem na escola de Educação Básica a partir da inovação da prática pedagógica, centrada na pesquisa como estratégia principal, faz-se necessário também refletir sobre o que se entende por inovação e qualidade em educação, visto que ambas surgem em um contexto que exige mudança.

A inovação educativa é um tema presente na atualidade visto que as exigências de melhoria no campo da educação apontam para a urgência de investigação sistemática sobre a natureza e processo de inovação educativa, sobre condições, fatores e variáveis que incidem, significativamente, no desenvolvimento exitoso ou de fracasso de projetos inovadores. Tem início aí uma teoria de mudança educativa.

Nessa perspectiva, entendemos que a inovação educativa é complexa e inclui processos de definição, construção e participação social em que todos envolvidos no sistema educativo, na administração, assim como professores alunos e demais sujeitos possam indagar, descobrir, refletir, criticar, de maneira fundamentada sobre o que mudar, como fazer para mudar, em que direção e com que políticas e recursos a realizar.

Em uma realidade social e educativa insatisfatória, a inovação aparece como mecanismo eficaz para o alcance da qualidade, isto é, substituir situações educativas não desejáveis e deficientes. Desse modo, faz-se necessário lembrar que o termo qualidade não é novo e tem sido questionado por vários teóricos, os quais chamam atenção para as distintas definições de qualidades que geralmente explicitam pontos de vista de quem os expõe. Nesse sentido, cabe destacar, dois enfoques que nos últimos anos têm sido discutidos e implantados, nos diferentes setores da sociedade, segundo afirma Martín Bris (2002, p 206): qualidade e equidade *versus* qualidade eficiência ou rentabilidade “*calidad y equidad versus calidad y eficiencia o rentabilidad.*”

O enfoque que privilegia qualidade como eficiência ou rentabilidade, cuja caracterização está ligada a entradas, processos, produtos e propósitos alcançáveis sempre em torno de quantidade e medições, como indicadores de eficiência e até leis e normas para consegui-la, sem a preocupação de estabelecer uma correlação entre os elementos do processo, o contexto e as necessidades dos sujeitos envolvidos, aumenta cada vez mais as desigualdades sociais.

O enfoque que trata a qualidade associada a equidade, considera a mesma como um processo inter-relacionado com todos os elementos que compõem o contexto. Procura satisfazer as necessidades e expectativas educacionais e sociais de todos, nos aspectos individual, coletivo e/ou grupal. A este respeito, Martín Bris (2002 p 206) “Cree que la calidad comprende el mejoramiento interminable del proceso ampliado de um ciclo”. Acredita que a qualidade é o melhoramento permanente do processo ampliado de um ciclo. (Tradução nossa)

Diante do exposto, percebe-se, claramente, que inovação e qualidade mantêm uma estreita vinculação, visto que existe uma rede de relações que se estabelecem em cada uma delas e convergem para uma intervenção inovadora e coerente que se materializa na prática pedagógica por meio da planificação, tendo a pesquisa como seu instrumento permanente de diagnóstico, a fim de cumprir as metas de inovação educativa.

Sobre inovação no campo da educação, tem se destacado duas posições, que são: “dimensión institucional a la que se acusa de seguir la línea liberal de la educación; la otra ligada a la dimensión sociocrítica que pretende la mejora desde una apuesta social y que se basa en las organizaciones que aprenden Martín Bris (2002). p. 207). Dimensão institucional que é acusada de seguir a linha liberal da educação, a outra ligada a dimensão socioocrática que pretende a melhoria desde uma aposta social e se baseia nas organizações que aprendem. (Tradução nossa)

Compreendemos que em uma sociedade com grandes desigualdades sociais, a posição socioocrática seria a mais adequada para atender às necessidades dos menos favorecidos, porém, tem-se clareza de que não podemos esquecer a dimensão institucional, pois é nela em que ocorrem os processos de desenvolvimento, com vistas a elevação da qualidade do processo educativo.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o educador possa ponderar sobre os aspectos positivos das duas posições, assuma uma postura que valorize o existente no processo e acrescente as possibilidades de chegar à qualidade, considerando o social e o contextual, promover a qualidade com equidade. A este respeito Martín Bris (2002, p. 207) afirma: La calidad no reside en el valor absoluto de los logros, sinón em valor añadido teniendo en cuenta el contexto y los puntos de partida de los alluninos.” A qualidade não reside no valor absoluto dos logros, e sim no valor acrescentado, tendo em vista o contexto e os pontos de partida dos alunos. (Tradução nossa).

Qualidade em uma perspectiva ampla, complexa e processual, mantém o mesmo entendimento contido também no processo de investigação, o que permite reduzir incertezas e responsabilizar a todos que participam do processo de desenvolvimento das ações educativas, na perspectiva da inovação e mudança. Mais uma vez se evidencia a necessidade de estarmos em constante processo de investigação. Assim entendida, assegura-se a dinâmica do processo pedagógico por meio de revisões,

atualizações e sucessivas reformulações em todos os momentos da atividade de ensino, permitindo fazer controle e retroalimentação do processo, ou seja, confrontar resultados alcançados com os projetados, na busca da inovação e mudança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou refletir sobre as possibilidades do exercício da pesquisa sistemática no âmbito escolar. Nesse sentido reitera que a investigação na escola de Educação Básica deve ultrapassar o nível de apenas cumprir com o que foi previsto em planos, projetos e programas, mas executar o pensar, sentir e fazer bem, o que é fundamental para a qualidade do processo ensino e aprendizagem, envolvendo educando e educador e os demais sujeitos do processo educacional na perspectiva sociocrática, possibilitando assim a emancipação da escola como instituição produtora de novos saberes.

Bem sabemos da importância da definição de um modelo coerente de investigação que melhor se adéque ao contexto escolar. Possibilidade que tem suporte epistemológico, pedagógico e institucional, como discutido ao longo deste trabalho por autores que deram sua valiosa contribuição no sentido de romper com uma prática pedagógica cristalizada e de criar um novo fazer docente no qual qualidade, inovação e investigação sejam partes inseparáveis da profissionalidade do professor. Daí, a perspectiva de se utilizar as ferramentas do conhecimento na organização e execução de propostas de investigação no contexto da sala de aula, o que permitiria atingir objetivos e finalidades comuns a todos que almejam uma prática educativa inovadora e de qualidade social.

As considerações feitas a respeito da atuação do professor e do aluno como sujeitos principais do processo ensino e aprendizagem reafirmam nossa convicção de que não só é possível transformar a escola e a sala de aula em local de investigação, atuação crítica de professores e alunos, como também contribuir para que a mesma seja menos reproduтивista e mais criativa, à medida que tem o professor como orientador competente no processo de aprender, ensinar e investigar.

Sabemos que utilizar a investigação como ferramenta básica para melhoria do processo de ensino e aprendizagem na escola de Educação Básica não é uma tarefa fácil, porém não é impossível, leva em conta considerar que se tem clareza dos desafios a enfrentar a longo, médio e curto prazo, porém estes perpassam por todo o processo educativo que é constituído de condicionantes de ordem social, cultural, política, epistemológica e pedagógica, sobre os quais se refletiu durante nesse estudo.

Nesse direcionamento, ressaltamos a necessidade de uma sólida formação de professores sem perder de vista a necessária articulação entre a formação inicial e a continuada, assegurando-se a solidez teórico-prática e o estabelecimento de diálogo permanente entre os diferentes saberes que

constituem os espaços de formação e atuação profissional docente, nos quais de fato o professor terá condições para utilizar a investigação como eixo estruturante do seu trabalho.

Nesse viés, o professor investigador poderá desenvolver sua prática pedagógica com o propósito de: trabalhar o conhecimento em uma perspectiva histórica, pois o mesmo não se constrói ao acaso e sim a partir de condições humanas e sociais; valorizar o pensamento divergente como condição para a criatividade, fazendo interpretação do que já foi descoberto, argumentando e recompondo ideias; orientar para o aprender significativo tomando como base a curiosidade, o conhecimento exigente, a incerteza e a dúvida como parte do processo de aprendizagem levando à reflexão crítica; utilizar o conhecimento de forma interdisciplinar, buscando estabelecer relações que se interpenetram para diminuir as fronteiras das especialidades; valorizar habilidades sócio-intelectuais para trabalhar os conteúdos de ensino via problematização social.

Empregar a investigação como instrumento de ensino é desafiador, visto que ultrapassa uma simples atividade, pois inclui pensar e tomar decisões, em contextos macros e micros, de caráter profissional e pessoal, pois incluem possibilidades de futuro para educando e educador que juntos vivenciam os sentimentos de busca e indagação que é próprio de todo o processo de ensino e de aprendizagem em uma direção crítica.

Utilizar a investigação na escola de Educação Básica como estratégia para qualificar o trabalho do professor e elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos é um desafio que além de exigir uma formação sólida e de caráter permanente, exige ainda que o professor incorpore o compromisso profissional de integrar no seu fazer a atitude de investigação constante, e a necessidade de sistematizar suas experiências; ter menos certezas de si mesmo e se ver mais como objeto de estudo; tornar-se mais reflexivo como agente educativo; tornar-se observador atento ao meio escolar, na busca da transformação consciente via problematização; localizar pontos convergentes e divergentes no seu trabalho, facilitando assim, a solução de conflitos na relação pedagógica; ter visão mais ampla para compreender e intervir nas questões do seu cotidiano escolar; ser inventivo e criativo ao orientar as atividades investigativas; ter flexibilidade quanto a avaliação e auto-avaliação.

Logo, percebemos como urgente a necessidade das instituições educativas em nível Básico e Superior de reestruturar as suas principais funções no sentido de atender as demandas da contemporaneidade, na direção de formar, educar, desenvolver e produzir conhecimento, utilizando todo o arsenal tecnológico e científico, tendo educando e educador como protagonistas aptos a refazer o processo de construção de conhecimentos de forma coletiva, mediados pelas diferentes estratégias de pesquisa capaz de também promover a emancipação dos envolvidos no processo educacional.

Como alcance de nosso objetivo geral, verificamos que é possível o desenvolvimento na Educação Básica de uma prática docente investigadora na medida em o processo de formação docente contemple tal perspectiva, e vislumbre uma formação pautada na preparação de um profissional docente capaz de agregar à própria prática o exercício da pesquisa, assim como realizar as reivindicações necessárias que lhes assegurem as condições de efetivação de um trabalho formativo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade – Porto Alegre: Artmed Editora. 2001a.
- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Caderno de Formação de Professores, nº 1. Portugal. Universidade de Aveiro. 2001b.
- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4. ed. São Paulo, Cortez. 2005.
- BAGNO, M. Pesquisa na escola, o que é como se faz. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola. 1998.
- BEILLEROT, J. A “Pesquisa”: esboço de análise. Tradução de Menga Lüdke. In: Mali André. (org). O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos professores. ed. 8. Campinas, Paulo: Papirus. 2021.
- BOOTH, C.W. et al. A arte da pesquisa. Tradução Henrique A. Monteiro. ed. 2. São Paulo Martins Fontes. 2005.
- CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. ed. 15. São Paulo: Cortez. 2018.
- DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. ed. 14. São Paulo: Cortez. 2017.
- DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. ed. 10. Campinas: Autores Associados. 2015.
- DEMO, P. Desafios modernos da educação. ed. 19. Petrópolis: Vozes. 2013.
- ELLIOTT, J. Recolocando a Pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). Cartografias do Trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2009.
- FAZENDA, I. (org.). Metodología da pesquisa educacional. ed. 12. São Paulo: Cortez. 2018.
- FAZENDA, I. Novos enfoques da pesquisa educacional. ed. 7. São Paulo: Cortez. 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. ed. 75. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2019.
- MACHADO R, HERNÁNDEZ, E.F. Investigación educativa y transformación escolar. Habana: Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño – UNESCO.1997.
- MARTINEAU, S. Da utilidade da pesquisa pedagógica para o ensino. Revista Educação em Debate, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, nº 37, Ano 21, V.1. 1999.
- MARTÍN BRIS, M. (org.). Clima de Trabajo y participación: en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/primaria y secundaria. Madrid: Universidad de Alcalá.1999.
- MARTÍN BRIS, M. Planificación de centros educativos. Organización calidad e Madrid: Praxis. 2002.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: Geraldi, C. M. G; Fiorentini, D. (orgs.). *Cartografias do Trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2009.

PEREIRA, Alessandro, et al. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p.1050-1065, 2024.

RIBEIRO, M.G. *Educação superior brasileira: reforma e institucional*. Bragança Paulista. EDSF. 2002.

SHAGOURY HUBBARD, R y MILLER POWER, B. (2000). *El arte da la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Editorial Gedisa. Barcelona.

STENHOUSE, L. *Introducion to curriculum research and development*. Londres: Heineman Education. 1975.

STENHOUSE, L. *La investigacion como base de La enseñanza. (Textos seleccionados por J. Rudduck e D. Hopkins) 3^a ed.* Madrid: Morata. 1996.