

P R ▲ T I C ▲ P E D ▲ G O G I C ▲

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

3ª Edição

Marli André (org.)

Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Jacky Beillerot

Lucíola Licínio de C.P. Santos

Magda Soares

Marília Gouvea de Miranda

Menga Lüdke

Noêmia Lipovetsky

Verbena Moreira S.S. Lisita



P A P I R U S

Dalva Eterna Gonçalves Rosa, pedagoga, é doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e professora de Didática e Prática de Ensino e Metodologia do Ensino Superior nessa universidade.

Jacky Beillerot, professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris X, Nanterre, é organizador da Bienal de Educação de Paris, evento que reúne numerosos professores e pesquisadores da área de educação. É autor de várias obras sobre formação de professores.

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, doutora pela Universidade de Londres, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde pesquisa na área de currículos e formação docente.

Magda Soares, graduada em Letras, é doutora e livre-docente em Educação. Professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG, é autora de vários artigos e livros, dentre os quais: *Linguagem e escola: Uma perspectiva social* e *Letramento: Um tema em três gêneros*.

Marília Gouvea de Miranda é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutora em Educação

pela PUC-SP. É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás.

Marli André (org.), licenciada em Letras e Pedagogia, é mestre em Educação pela PUC-RJ e doutora em Psicologia Educacional pela University of Illinois. É autora de *Etnografia da prática escolar* e co-autora de *Alternativas do ensino de didática e Pedagogia das diferenças na sala de aula*, todos pela Papyrus. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores e de avaliação.

Menga Lüdke, licenciada em Filosofia pela USP, é doutora em Sociologia pela Universidade de Paris X. Professora titular da PUC-RJ, é autora de diversos livros e artigos no campo da formação de professores.

Noêmia Lipovetsky, pedagoga, é mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, onde é professora de Didática e Prática de Ensino e desenvolve pesquisas na área de didática e formação de professores.

Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita, graduada em História, é mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e professora de Didática e Prática de Ensino e de Metodologia do Ensino Superior nessa mesma universidade.

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO
E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Oswaldo Barros
Setembro/2004

SÉRIE PRÁTICA PEDAGÓGICA

O universo da produção intelectual na área pedagógica, no Brasil, ainda carece de material didático que subsidie o trabalho dos professores de ensino médio e de ensino superior no exercício de sua atividade docente.

A Série Prática Pedagógica tem exatamente o objetivo de oferecer a esse professor textos que sirvam como fontes de referência para o desenvolvimento de sua prática no contexto da sala de aula e dos "laboratórios de pesquisa". Pretende-se atuar na perspectiva da formação pedagógica do professor em suas dimensões de consumidor e construtor do saber na área pedagógica.

A série envolve dois conjuntos básicos de publicações estreitamente relacionados: textos sobre a prática do ensino e textos sobre a prática da pesquisa. Completarão a coleção textos de leitura sobre o ensino e a pesquisa na área pedagógica, envolvendo tradução inédita e reedição de textos literários.

Cada publicação contempla questões relacionadas aos fundamentos e à prática em diferentes áreas do saber pedagógico, no âmbito do ensino, e em diferentes formas de investigação, no âmbito da pesquisa.

Os autores das publicações, além de reconhecidas contribuições na área, apresentam propostas diferenciadas de ensino e de pesquisa e, na medida do possível, representam diferentes regiões do país.

Maria Rita Neto Sales Oliveira
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Coordenadoras da série

MARLI ANDRÉ (ORG.)

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO
E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES



P A P I R U S E D I T O R A

Capa: Vande Rotta Gemide
Foto de capa: Rennato Testa
Copidesque: Maria Lúcia A. Maier
Revisão: Margareth Silva de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores /
Mari André (org.). – Campinas, SP : Papirus, 2001. – (Série Prática
Pedagógica)

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 85-308-0648-4

1. Pesquisa 2. Pesquisa educacional 3. Prática de ensino 4.
Professores A Formação profissional I. André, Mari. II. Título.
III. Série.

01-3796

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino e pesquisa : Educação 370.72
2. Pesquisa e ensino : Educação 370.72

3ª Edição
2004

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a lei 9.160/98.
Editora afiliada à Associação Brasileira
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia e Editora Ltda. – Papirus Editora
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. DILEMAS E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA	11
<i>Lucíola L.C.P. Santos</i>	
2. A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A PESQUISA	27
<i>Menga Lüdke</i>	
3. PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	55
<i>Marli André</i>	
4. A “PESQUISA”: ESBOÇO DE UMA ANÁLISE	71
<i>J. Beillerot</i>	
5. AS PESQUISAS NAS ÁREAS ESPECÍFICAS INFLUENCIANDO O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	91
<i>Magda Soares</i>	

- 6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA:
UMA RELAÇÃO POSSÍVEL? 107
Verbena Lisita, Dalva Rosa e Noêmia Lipovetsky
7. O PROFESSOR PESQUISADOR E SUA PRETENSÃO
DE RESOLVER A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 129
Marília Gouvea de Miranda

APRESENTAÇÃO

O projeto do presente livro surgiu de uma mesa-redonda de um seminário realizado na Universidade Federal de Goiás, em agosto de 2000. O tema do debate era o da relação entre ensino e pesquisa na formação docente. Nessa ocasião foram explicitadas e discutidas várias posições polêmicas quanto ao papel da pesquisa na formação e na prática do professor. Como um dos frutos dessa discussão, surgiu a idéia de organizar um livro em que ficassem registradas diferentes posições sobre essa complexa relação e, principalmente, sobre o lugar que ocupa a pesquisa na formação e na prática do docente.

O texto de Lucíola Santos argumenta que a baixa integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades e das complexas relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo. Conclui seu texto afirmando que o movimento voltado para a formação do professor pesquisador pode ser contestado em razão de diferentes concepções sobre a natureza e o papel da pesquisa educacional. No entanto, é importante reconhecer que essa proposta colocou novas perspectivas no campo da formação docente, ou seja, a compreensão de que

o trabalho docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas levantados.

O capítulo de Menga Lüdke aborda a complexa relação entre o professor e a pesquisa. Baseando-se nos resultados de uma pesquisa recente que trata das relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, o texto discute questões relativas à concepção de pesquisa, à polêmica da formação do professor pesquisador e analisa as condições necessárias para a prática da pesquisa. Ao final, focaliza três perguntas formuladas aos professores dos cursos de licenciatura: “A pesquisa é importante? A pesquisa é necessária? A pesquisa é possível?”.

No terceiro capítulo, Marli André mostra que embora haja um consenso sobre o importante papel da pesquisa na formação e na prática do professor, muitas questões têm sido formuladas quanto à forma de inserção da pesquisa na prática e na formação docentes e quanto à natureza dos conhecimentos produzidos. Focaliza, então, no seu texto, alguns desses questionamentos: “É possível formar o professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor, que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas?”. Marli André mostra, no decorrer do texto, que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panacéia, ora como impossibilidade. Tal questão requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano.

O capítulo 4 reproduz um artigo escrito por J. Beillerot para a revista francesa *Recherche et Formation*, em que ele discute a concepção de pesquisa. Considerou-se esse texto muito adequado para um livro que objetiva focalizar o papel da pesquisa na formação e na prática docentes, e que aborda questões polêmicas como: “Professor ou pesquisador?”

Conhecimentos científicos ou práticos? Ensino ou pesquisa?”. Questões que envolvem uma reflexão sobre o que é pesquisa. O texto de Beillerot traz uma importante contribuição para essa reflexão.

No capítulo “As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores”, Magda Soares começa o texto pela decomposição do tema, definindo os limites do que vai dizer. Esse texto propõe uma reflexão sobre a influência (considerada necessária) que as pesquisas (caracterizadas como conhecimento em construção, processo de produção de conhecimento) em áreas específicas (definidas como os conteúdos que são objeto de ensino formal na escola, e de conceito variado, uma vez que ele depende do nível de ensino) devem exercer sobre os cursos (entendidos como aqueles que precedem o exercício do magistério e para o qual o habilitam) de formação (restrita à faceta da aquisição e do domínio do conteúdo que se vai ensinar) dos professores (em uma apenas de suas dimensões: a dimensão do conteúdo a ensinar).

O texto de Verbena Lisita, Dalva Rosa e Noêmia Lipovetsky analisa as relações entre formação de professores e pesquisa. Argumenta em favor da idéia de que se formem professores que pesquisem e que produzam conhecimentos sobre seu próprio trabalho, discutindo ainda o potencial da pesquisa em criar condições que ajudem os docentes a desenvolver disposição e capacidade para uma prática refletida. A intenção do texto é a de contribuir com a discussão das possibilidades da pesquisa na formação e na atuação docentes, tendo em vista superar a racionalidade técnica dominante na formação inicial e continuada de professores. O trabalho tem como referência a experiência da rede municipal de ensino de Goiânia, na qual as autoras atuaram como assessoras.

No último capítulo Marília Miranda focaliza o tema da articulação entre ensino e pesquisa no debate contemporâneo sobre a formação dos professores e, mais especificamente, na literatura referente ao professor reflexivo/pesquisador. Segundo ela, essa literatura suscita questões sobre as relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos

práticos, fazendo uma crítica pesada ao elitismo da universidade. Essa literatura, segundo ela, tem vários méritos: valorizar a ação do professor como caminho para sua autonomia e emancipação; buscar propósitos justos e generosos ao dar voz ao professor, contribuindo para que este melhore sua prática, combater as desigualdades e a exclusão; fazer uma crítica salutar às universidades e às suas relações com os profissionais práticos. A preocupação da autora, no entanto, é com a possível adoção acrítica dessa perspectiva, o que pode causar sérios problemas, entre os quais: converter-se numa retórica legitimadora da reforma educacional, pondo nos ombros do professor toda a responsabilidade pelo seu insucesso; enfatizar o praticismo e o desprezo pela teoria; desqualificar a universidade como instância formadora de professores.

Os textos aqui reunidos surgem num momento muito oportuno para fundamentar a discussão sobre o papel da formação do professor na busca de uma educação de qualidade para toda a população. Discussão que rompeu os muros da academia e está presente, hoje, em toda a sociedade.

1
DILEMAS E PERSPECTIVAS NA
RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

Lucíola L.C.P. Santos

As relações entre pesquisa e ensino têm sido muito discutidas nos últimos anos, sobretudo em decorrência do desenvolvimento do campo da pesquisa nas universidades, resultante, em grande parte, da consolidação dos programas de pós-graduação. Esse desenvolvimento, no entanto, não tem revelado uma nítida contribuição para a melhoria dos cursos de graduação, mantidos pelas mesmas unidades de ensino onde estão alocados estes programas. É que a baixa integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades e das complexas relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com os órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo, dentre outros.

Sabe-se que as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude dos recursos públicos e privados que esse tipo de atividade proporciona, e pelo *status* acadêmico que confere às instituições onde

estas se realizam. Evidência disto está no valor que esse tipo de atividade assume nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente e pelo prestígio que confere aos docentes bem-sucedidos nesse campo. Mesmo nas universidades públicas, a atual recompensa financeira, instituída em nome da melhoria do ensino e traduzida pela Gratificação de Estímulo à Docência (GED), avalia as atividades de ensino pela quantidade de aulas dadas, conferindo até cerca de 80% de pontos à atuação docente no magistério, sendo que os demais pontos podem ser completados com atividades de pesquisa, extensão e administração. Nesse contexto, não é examinada a qualidade do ensino ministrado, resultando daí, provavelmente, maior envolvimento dos docentes com as atividades de ensino, em termos de aumento de encargos didáticos, pela compensação financeira dele resultante, sem que isso represente de fato melhoria na qualidade do ensino.

De modo diferente, pelo menos nas universidades públicas, as atividades de pesquisa e extensão passam pelo crivo dos colegiados dos departamentos, além da seleção a que são submetidas nos órgãos de financiamento e/ou de fomento à pesquisa, onde estas são avaliadas pelos pares, no que diz respeito ao mérito da pesquisa acadêmica. Acrescenta-se a isso que, para a avaliação externa e interna do desempenho dos departamentos, das unidades de ensino e da própria universidade, essas atividades são consideradas como elementos fundamentais à qualificação do corpo docente suas respectivas produções acadêmicas, em termos de pesquisa e publicações. Esse quadro deixa claro que a assimetria entre ensino e pesquisa na universidade é um problema complexo e de difícil superação.

Se a realidade tem demonstrado não existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino, isto não quer dizer que essa relação não ocorra, o que se questiona é o fato de ela não realizar todo o potencial que seria criado pela interconexão entre esses dois campos.

É talvez no intuito de identificar e estimular essa relação que, por exemplo, na avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela

Capes, é solicitado que esses programas explicitem as relações que mantêm com os cursos de graduação, indicando diferentes formas de integração existentes entre eles. Da mesma maneira, programas, como o Programa de Integração entre a Graduação e a Pós-graduação (Proin), buscam subsidiar projetos de integração entre esses níveis de ensino. É claro que essas iniciativas evidenciam muito mais a percepção da existência desse problema, ou seja, a baixa vinculação entre ensino e pesquisa, sem contudo se constituírem em mecanismos capazes de superá-lo.

Mecanismos de
vinculação de
ensino e pesquisa

Pode-se argumentar que, direta ou indiretamente, o desenvolvimento da pesquisa na universidade tem tido reflexos positivos na graduação. As bolsas de iniciação científica concedidas aos alunos da graduação poderiam ser citadas como exemplo disso. Contudo, uma análise mais cuidadosa desses programas vai revelar que sua maior repercussão ocorre na pós-graduação, para onde, geralmente, se dirigem, após o término do curso de graduação, os alunos que participaram de tais iniciativas. Poderia alegar-se ainda que esses programas têm também impacto positivo na própria graduação, uma vez que os estudantes que deles participam costumam apresentar bom rendimento acadêmico, o que de fato é condição posta para a obtenção e a manutenção dessas bolsas.

Da mesma forma, é de se esperar que o trabalho dos docentes com a pesquisa se traduza na sala de aula em cursos mais atualizados, aproximando os alunos do campo da produção do conhecimento. No entanto, o que se tem observado é que essa relação não ocorre, em muitos casos, da maneira esperada ou desejada. Muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa; ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área da pesquisa. Ao lado disso, grande parte dos bons pesquisadores das universidades dedica-se muito mais aos cursos de pós-graduação do que aos de graduação. Some-se a isso que muitos pesquisadores que trabalham na graduação não conseguem estabelecer uma relação adequada entre seu campo de investigação e as disciplinas que lecionam, deixando de lado importantes tópicos dos programas

desses cursos para centralizarem seu trabalho em torno apenas de sua temática de pesquisa, o que também traz sérios prejuízos para esses cursos.

Ensino e pesquisa nos cursos de formação de docentes

O presente trabalho focaliza a formação e a prática profissionais do professor pesquisador que atua no ensino básico. No caso específico dos cursos de formação docente tem sido muito discutida a relação entre ensino e pesquisa, desde que a idéia de formar o professor pesquisador passou a ser discutida do âmbito desses cursos. No entanto, existe uma grande controvérsia quanto a essa questão, com posições bastante distintas no que diz respeito à formação e ao trabalho do professor como investigador.

1. Existe um grupo que advoga a idéia de que a atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisar. Nesse sentido, o professor e o pesquisador têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções.

De certa forma, o estudo de Foster (1999), realizado na Inglaterra, serve para corroborar esta posição. Esse autor inicia seu trabalho colocando que a pesquisa educacional tem sido criticada, tanto por produzir trabalhos cujos resultados não têm relevância para a prática docente, como também por não ter acumulado um corpo estruturado de conhecimentos. Ele menciona o envolvimento dos professores na organização e no desenvolvimento de pesquisas que tem sido apontado como solução para esses problemas. Nesse contexto, uma Agência de Formação de Professores (TTA), em 1996, lançou um programa piloto, subsidiando pesquisas de docentes voltadas para a prática de sala de aula. Dos 231 trabalhos inscritos, apenas 27 foram selecionados.

Foster faz uma análise desse conjunto de pesquisas selecionadas, tomando como critérios a clareza, a validade e a relevância desses estudos. Depois de um cuidadoso trabalho de avaliação, o autor conclui que o ponto mais forte dessas pesquisas estava em sua relevância, pois muitos dos tópicos investigados relacionavam-se com importantes problemas da sala de aula e da prática escolar. A partir daí, ele levanta alguns pontos críticos em relação a esses trabalhos. [Em primeiro lugar, ele observa que alguns desses projetos não poderiam ser considerados como pesquisas.] Em segundo lugar, ele mostra que em muitos relatórios não fica claro o que está sendo pesquisado e como a pesquisa foi conduzida. Em terceiro lugar, ele questiona a validade dos resultados apresentados, em virtude da falta de evidências para sustentá-los. O autor chama a atenção, ainda, para alguns casos em que os professores apresentaram dificuldades de distanciamento de certos pressupostos de onde partiram, sendo que seus dados e evidências parecem ter sido modelados para sustentarem pontos de vista prévios.

O autor conclui afirmando que, por ser ele mesmo um professor de escola secundária que desenvolve pesquisa, não teria nenhuma dificuldade em reconhecer o valor de pesquisas realizadas por docentes. No entanto, ele considera que a avaliação desse conjunto de pesquisas vem mostrar que, mesmo professores altamente motivados, têm dificuldades em conduzir pesquisas de bom nível. Para ele, isso é decorrente do fato de que pesquisar e ensinar são atividades distintas, que dependem de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições. Em suas palavras: “Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles” (*op. cit.*, p. 395).

2 Divergindo desta posição, encontram-se os defensores da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente e, conseqüentemente, nesta visão, os cursos de formação docente devem voltar seus currículos para a preparação dos professores para o exercício dessa atividade. O trabalho

pioneiro de Stenhouse (1975) na década de 1970, que advogava a idéia do professor pesquisador, foi reforçado pelos trabalhos de Donald Schön (1983, 1987), para quem o trabalho de um profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. De acordo com Schön, o profissional reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, uma vez que procura identificar problemas e implementar alternativas de solução, registrando e analisando dados, o que faz com que a atividade profissional deixe de ser distinta da atividade de pesquisa.

É nesse sentido que tem sido defendida a idéia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa idéia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino. Estas são questões que estão tanto na agenda dos que discutem os problemas da educação básica, como daqueles que estudam e pesquisam no campo da formação docente. Se os primeiros associam os investimentos na formação do professor com a melhoria do ensino, os segundos buscam compreender os processos de formação dos docentes.

A importância do movimento do professor pesquisador é o argumento central de um artigo intitulado "O movimento do professor pesquisador uma década depois". Nesse trabalho, Cochran Smith e Lytle (1999) fazem um balanço desse movimento, defendendo a idéia de que ele não se constitui em apenas uma onda passageira porque está enraizado em diferentes tradições educacionais que, apesar de distintas, são bastante compatíveis. O trabalho dessas autoras ressalta a importância da pesquisa na formação e no desenvolvimento profissional do professor e nos projetos de reformas das escolas, e o desenvolvimento de teorias e de conceitos que fundamentam esse tipo de pesquisa. São discutidas

também as críticas feitas em relação a esse movimento e seu impacto em relação à cultura universitária.

De forma geral, segundo as autoras, as diferentes tendências no movimento do professor como investigador compartilham da perspectiva de o docente atuar como um agente de mudanças. Assim, grande parte da literatura nesse campo está ancorada em pressupostos da teoria crítica em educação. De um lado, o objetivo principal dessa proposta estaria voltado para o compromisso com uma educação mais progressista em que, por meio da pesquisa, o professor construiria maneiras alternativas de observar e entender o trabalho dos estudantes. Nesse sentido, essa proposta estaria ajudando os professores a assumir e a lidar com os pressupostos e as representações que têm sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos, conhecendo melhor, dessa forma, seus estudantes e as relações que ocorrem em sala de aula.

Por outro lado, essa proposta coloca os professores como produtores de conhecimento, em vez de vê-los como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias. Esta posição desafia a hegemonia e a exclusividade da universidade como produtora de conhecimento sobre o ensino.

Cochran-Smith e Lytle também colocam as críticas que são levantadas contra o movimento do professor pesquisador. Essas críticas começam por questionar o tipo de conhecimento que é produzido quando os professores realizam pesquisas sobre sua própria escola e sala de aula. Para os que se contrapõem à idéia do professor pesquisador, existe um conhecimento teórico e científico que se distingue do conhecimento prático do professor. Nessa perspectiva, o que os professores produzem com suas indagações e experimentações em sala de aula é um conhecimento prático sobre as melhores formas de conduzir o ensino. Essas críticas levantam, ainda, problemas relacionados com a metodologia dessas pesquisas, questionando seu rigor, decorrente dos vieses provocados pelo envolvimento do professor nos problemas pesquisados. São questionados também a finalidade das pesquisas realizadas pelos profes-

o Letícia Maria no campo.

QUESTÃO!

o Compilismo
o Pluralismo

sores, cujos limites estariam no seu caráter instrumental e utilitário. Contrapõe-se a isso, a idéia de que a pesquisa em educação deveria estar conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. Como pode ver-se, algumas dessas críticas coincidem com aquelas levantadas por Foster na avaliação que realizou sobre trabalhos de pesquisa de docentes.

As autoras procuram rebater cada uma dessas críticas, mostrando que as dissonâncias existentes entre a pesquisa universitária e a pesquisa feita por professores no campo educacional podem ser benéficas para ambos, por romperem com visões tradicionais sobre conhecimento e prática. Além disso, para elas, essas dissonâncias colocam questões para as comunidades de professores pesquisadores que podem ser tomadas como desafios a serem superados, e não como sintomas de fracasso desse tipo de proposta.

Em uma posição diferente estão aqueles que consideram que a pesquisa pode ter um papel relevante na formação de docentes, mas não se constitui no elemento central desse processo. Alguns autores, como será mostrado a seguir, argumentam que a importância da pesquisa na formação docente depende de seu conteúdo e da forma de participação dos alunos-mestres no desenvolvimento da investigação.

Para a formação dos docentes como profissionais reflexivos, Zeichner (1993) enfatiza a dupla necessidade de tornar os alunos-mestres consumidores críticos das pesquisas produzidas no campo educacional, bem como participantes de projetos de pesquisa. Nesse sentido, afirma usar na formação dos futuros professores tanto a realização de estudos etnográficos como também a pesquisa-ação. Entretanto, o autor também recomenda outras estratégias que podem ser empregadas na formação do professor reflexivo, tais como a leitura de material produzido por professores do ensino básico, a análise do próprio trabalho realizado em sala de aula pelos alunos-mestres e o estudo de casos, dentre outros. Dessa forma, fica claro que a pesquisa, neste caso, é apenas um dos valiosos elementos utilizados na formação do professor reflexivo. Além disso, Zeichner mostra que a proposta do professor investigador faz parte da

agenda de diferentes tendências no campo da formação docente, sendo essa proposta, hoje, defendida tanto pela chamada tradição da “eficiência social”, como pela tradição “desenvolvimentista” e a tradição da “reconstrução social”. A primeira tradição está voltada para a produção de conhecimentos que possam ser aplicados na prática docente, tornando-a mais científica. A segunda tradição, denominada desenvolvimentista, busca preparar o professor para compreender e monitorar o processo de desenvolvimento do aluno. A investigação docente teria a função de preparar o futuro professor para ter uma atitude experimental em relação à prática. A terceira tradição, a da reconstrução social, visa preparar os alunos-mestres para serem consumidores críticos e pessoas capazes de participar da criação e do desenvolvimento de pesquisas. De acordo com Zeichner, o objetivo e o modo como a pesquisa é utilizada na formação docente é que definem a tradição a que ela se vincula, sendo que essas tradições é que precisam ser discutidas de modo crítico, analisando suas conseqüências no processo de formação docente.

Segundo Perrenoud (1993), a relação da pesquisa com a formação docente apresenta alguns aspectos positivos, mas essa relação, para o autor, não pode ser tomada como algo em si mesmo benéfico e imprescindível ao processo de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes. Para esse autor, os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo.

Para esse autor, no que diz respeito à formação inicial, as práticas da investigação se constituem em uma peça, dentre outras, que pode estar voltada para o desenvolvimento profissional. O que ele quer enfatizar é que as atividades de pesquisa na formação inicial só têm sentido quando produzem melhorias no desempenho do docente em sala de aula, destacando três maneiras em que a pesquisa pode ajudar na formação de futuros docentes.

A primeira delas está relacionada à participação dos futuros docentes em pesquisas no campo das ciências humanas. Segundo o autor,

participando de grandes pesquisas nessas áreas, o futuro docente terá oportunidade de confrontar-se com as dúvidas e as incertezas de um determinado campo de conhecimento e de ser iniciado nos métodos e na epistemologia da investigação, sendo estimulado a apropriar-se ativamente dos conhecimentos científicos. Isto porque em uma pesquisa é necessário lidar com conceitos, variáveis e hipóteses, trabalhando de forma mais sistemática com o conhecimento teórico do que nas atividades práticas.

1

A segunda e a terceira razões apresentadas pelo autor para justificar o uso da investigação na formação inicial de docentes dizem respeito a algumas habilidades e atitudes que a investigação promove, como a curiosidade, a vontade de encontrar explicações, a criatividade, o confronto com pontos de vista diferentes, habilidades estas necessárias ao professor. Da mesma forma, no trabalho com investigação, o futuro docente terá oportunidade de aprender a olhar e a escutar com mais atenção, de ver melhor o que não está claramente explicitado, de perceber que a diversidade de pontos de vista é maior do que geralmente se supõe e de constatar que as situações são mais complexas do que aparentam, além, é claro, de esse trabalho ajudar a refinar o ponto de vista sobre determinado fenômeno.

2/3

Em relação à proposta de o professor tornar-se um investigador, Perrenoud, como outros autores, defende a idéia de que, fazendo uso de uma prática reflexiva, o professor desenvolve um trabalho próximo ao do investigador, sem considerar, contudo, que só por meio da realização de pesquisas o professor pode se tornar um profissional reflexivo.

Professor reflexivo

Para esse autor, a pesquisa, sob medida, voltada apenas para fins didáticos, sem abordar uma problemática nova, ajuda os estudantes a conhecerem apenas técnicas e metodologias, sem explorar o verdadeiro potencial da pesquisa. Participar de uma investigação tem sentido quando por meio dela abre-se a possibilidade de o aluno-mestre tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas

P/ PERRENOUD

nesses processos. Ele também adverte que não é qualquer tipo de pesquisa que contribui para o processo de formação docente. Para esse propósito é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões de ensino ou da prática pedagógica.

Finalmente, Perrenoud ressalta a importância da pesquisa na formação de formadores, argumentando que o trabalho de investigação desse grupo tem importante significado para a formação dos futuros professores, podendo representar uma renovação da formação pessoal desse grupo e se constituir em fonte de informação e de estratégias para seu trabalho didático. O autor ressalta, ainda, que se a investigação dos docentes das instituições formadoras confere legitimidade científica a essas instituições, muitas pesquisas nelas realizadas não estão relacionadas com questões do ensino e da sala de aula, não representando, portanto, ganhos para a formação docente. O autor chama a atenção também para o fato de que a participação de estudantes nas pesquisas de docentes, muitas vezes, se reduz a uma série de tarefas rotineiras em que o futuro professor é utilizado como mão-de-obra barata para recolher e codificar dados.

O professor como mão de obra

Em um trabalho publicado recentemente, Perrenoud (1999) alerta para o fato de que a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa, uma vez que tem havido uma certa confusão entre a natureza dessas duas atividades, havendo dificuldades de identificar seus pontos comuns e a especificidade de cada uma delas. O autor afirma também que muitos bons pesquisadores não são bons professores, como já foi destacado por outros autores neste trabalho.

De modo diferente, alguns autores discutem a relação ensino-pesquisa em uma outra perspectiva. Neste caso, não se trata de transformar os professores em pesquisadores, mas de realizar um trabalho conjunto entre professores e pesquisadores, o que representaria um ganho para ambos. É o caso de Huberman (1999) que, apesar de discutir os benefícios, para os pesquisadores, de um trabalho cooperativo com professores traz para os pesquisadores, aponta também algumas vanta-

cooperação
prof. e pesquisador

Atividade cotidiana importante
atividade de pesquisa

gens que esse tipo de colaboração traz para os docentes que nele se engajam. Segundo o autor, esse trabalho permite aos pesquisadores refinar seus conceitos, sua metodologia, seu ensino e seu modo de compartilhar seus resultados com diferentes audiências. Ele afirma também que o objetivo, neste caso, não é que pesquisadores e professores venham a compartilhar a mesma percepção sobre os fenômenos estudados, mas que cada um desses grupos se aproprie das experiências vivenciadas de acordo com suas próprias representações, o que leva a diferentes níveis de internalização desse processo.

Tem sido enfatizada na literatura a importância de os professores se apropriarem dos resultados das pesquisas que poderão ajudá-los no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Nesse caso, como adverte Magda Soares (1993), é necessário que o professor não esteja informado apenas sobre a produção de diferentes áreas do conhecimento, mas conheça as próprias pesquisas, não só para utilizar o conhecimento produzido, mas também “para valer-se dos processos de produção desses conhecimentos”. Dessa forma, para a autora, a importância da pesquisa na formação do professor não se limita a dar-lhe acesso ao conhecimento, “mas na possibilidade de, através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica” (op. cit., p. 114).

O importante não é definir se agindo dessa forma o profissional está ou não realizando pesquisa, pois essa definição depende da concepção de ciências e da produção de conhecimento que está em pauta. Por um lado, pode-se argumentar que esse tipo de atividade de investigação realizada pelos docentes na sua atividade cotidiana faz parte de qualquer atividade profissional, não podendo ser confundida com a atividade de pesquisa. Por outro lado, pode-se dizer que a sacralização do modelo de pesquisa, nos moldes acadêmicos, assenta-se em um regime de verdades, criado pelas comunidades científicas, que têm poder para ditar as normas e os critérios para validar esse tipo de atividade. Nesse contexto, a

profanação desse modelo, pela articulação de grupos que começam a instituir novos caminhos e orientações para a produção do conhecimento pedagógico, poderia ser vista como formas emergentes de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra as hierarquias existentes no campo da produção do conhecimento. Todavia, essa não é a questão fundamental, quando o que está em discussão é a melhoria dos processos de formação docente.

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica.

Professor Cícero

Conclusão

Pode-se dizer que a integração entre ensino e pesquisa na universidade representa um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino de graduação, hoje tão duramente criticado no interior e no exterior das instituições de ensino superior. Sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos por esse nível de ensino. Percebe-se também que essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última.

Ensino = pesquisa (interesses)

Da mesma forma, no campo da formação de professores, têm de ser consideradas as diferentes formas de pensar as relações entre ensino e pesquisa, percebendo-se que a proposta de formar o professor pesquisador tem limites e não é a única forma de qualificar um profissional

15/04/2010

competente. É importante considerar também que outras propostas de integração entre ensino e pesquisa na formação de docentes poderão ser frutíferas. Para tanto, deverão estar baseadas em trabalho voltado para a formação de um profissional capaz de não apenas atuar com competência em sala de aula, mas também para a formação de um profissional capaz de reconhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e a realidade sociocultural na qual esta se insere.

Em síntese, percebe-se que o movimento voltado para a formação do professor-pesquisador pode ser questionado ou contestado, em razão de diferentes concepções e perspectivas sobre a natureza e o papel da pesquisa educacional. No entanto, é necessário entender que essa proposta colocou novas perspectivas no campo da formação docente, ou seja, a compreensão de que o trabalho docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas levantados.

A ênfase nesse tipo de formação está no desenvolvimento de uma *atitude investigativa* por parte do professor, detectando problemas, procurando, na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de *pesquisa* a esse tipo de atividade.

Referências bibliográficas

COCHRAN-SMITH, Marilyn e LYTLE, Susan. "The teacher research movement: A decade later". *Educational Research*, out. 1999, pp. 15-25.

FOSTER, Peter. "Never mind the quality, feel the impact: A methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency". *British Journal of Educational Studies*, n. 4, vol. 47, 1999, pp. 380-398.

HUBERMAN, Michael. "The mind is its own place: The influence of sustained interactivity with practitioners on educational research". *Harvard Educational Review*, n. 3, vol. 69, 1999, pp. 289-319.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. "Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica". *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, 1999, pp. 5-19.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. *Educating the reflective practitioner*. Londres: Jossey Bass Publishers, 1987.

SOARES, Magda Becker. "As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores". *Cadernos da Anped*, n. 5, 1993, pp. 103-118.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Procurar referências sobre a formação de um professor, pesquisas de um educador e de professores pesquisados.

Obs.
simbolizar
deci o que ar
sede.

09/09/04

A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A PESQUISA

Menga Lüdke

Tendo concluído há pouco um estudo sobre as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa (Lüdke 2000a), gostaria de reunir neste texto algumas reflexões desenvolvidas a partir das constatações desse estudo, em confronto com estímulos vindos de fontes bem distintas, como a discussão teórica sobre o tema do professor pesquisador, as reivindicações relativas à profissionalização do magistério e a própria legislação proposta para a formação de nossos professores. Espero com essas reflexões contribuir para a discussão da complexa relação entre o professor e a pesquisa.

Situando o estudo

Nossa investigação se originou de outra anterior, que focaliza o processo de socialização profissional de professores.¹

1. "A socialização profissional de professores – 3ª etapa. As instituições formadoras". Pesquisa

Uma das constatações nos instigou sobremaneira: a prática da pesquisa e mesmo a formação para ela não foram apontadas como importantes por professores formadores de futuros docentes, em cursos de licenciatura e de ensino médio para o magistério. Nossos entrevistados, professores desses cursos, de modo geral não incluíram o componente pesquisa, entre os apontados como necessários para a formação do futuro mestre, seja no curso de nível médio, seja no de nível superior. A tal ponto nos surpreendeu essa ausência, que decidimos propor uma investigação a seu respeito. Para tanto, propusemos um estudo em escolas de nível médio, da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, com base em entrevistas com professores que desenvolvem pesquisa, em paralelo às suas funções docentes. Essa investigação recebeu o título de “A pesquisa e o professor da escola básica” e foi desenvolvida também por uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio, com apoio do CNPq, nos anos de 1998 e 1999 (Lüdke 2000a).

Obtivemos uma série de informações básicas sobre quatro escolas estudadas, com o apoio de seus administradores e com base em documentos por eles fornecidos. Em seguida fizemos entrevistas com coordenadores dos diferentes setores daquelas instituições, pedindo que nos dessem seus depoimentos, como coordenadores e professores, e que também nos indicassem professores da casa que desenvolviam pesquisas. Assim, com base em entrevistas com setenta professores, pudemos reunir um conjunto de informações sobre a prática da pesquisa na escola básica, sua importância e viabilidade, as condições de sua realização, a formação requerida para essa prática, seja no período pré-serviço, seja pela educação continuada do professor, os estímulos oferecidos pela própria instituição de trabalho ou por agências externas, a importância do trabalho com colegas para a prática da pesquisa, o papel das associa-

desenvolvida por uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio, com apoio do CNPq, sob minha coordenação nos anos de 1996 e 1997 (Lüdke 1998).

ções e dos encontros científicos e, por fim, a própria concepção de pesquisa que orienta os professores da educação básica.

As escolas foram escolhidas com base em critérios que nos assegurassem as condições da prática de pesquisa entre seus professores. Por isso selecionamos dois colégios de aplicação, ligados a universidades públicas: uma escola muito tradicional, com um regime de contratação próprio, ligada ao sistema federal, e uma outra, concebida segundo um projeto de inovação pedagógica, ligada a uma grande instituição de pesquisa na área da saúde. Elas apresentam características de certa forma especiais, em termos de instalações e de regime de contratação de pessoal. Por essa razão, as informações nelas obtidas não podem ser diretamente transpostas para toda a rede de escolas públicas da educação básica. Mas podem servir como ilustrações do que se passa na parte mais bem aquinhoadá dessa rede, em certos aspectos. As dificuldades e os problemas que registramos dentro delas terão, por certo, chances de ocorrer com maior frequência e intensidade nas escolas da parte restante. O que não exclui, é claro, a possibilidade de encontrarmos nessa parte escolas que desenvolvam trabalhos excelentes, incluindo ou não a prática de pesquisa.

Um outro aspecto deve ser mencionado, com relação aos nossos dados. Eles foram obtidos basicamente por meio de entrevistas com professores, com exceção das informações sobre as próprias instituições, fornecidas por seus administradores. Assim, o que temos são as opiniões e impressões desses professores sobre sua prática de pesquisa e a de seus colegas. Não nos foi possível acompanhar essa prática por meio de observações de aulas e de outras atividades do corpo docente, que demandariam outro tipo de pesquisa. A nossa procurava obter a visão de um conjunto de professores qualificados (todos licenciados), trabalhando em escolas do ensino médio com boas condições, sobre a pesquisa e sua prática pelo professor. Esses informantes estão no centro da cena

cujas revelações compartilhadas conosco ajudam a compor. A partir dela podemos vislumbrar um pouco da trama em torno de um personagem muito popular nos dias de hoje, o chamado professor pesquisador.²

Professor Pesquisador

A literatura específica e até a legislação relativa à formação de professores já admitem a importância da pesquisa na preparação e no trabalho do professor. A idéia não é recente, já tendo sido proposta na obra de Stenhouse (1975) sobre o desenvolvimento do currículo, e recebido um grande impulso no trabalho de Schön (1983) sobre o *reflective practitioner*, como anteriormente tive oportunidade de comentar (Lüdke 2000b e 2001). A enorme difusão das idéias de Schön levou a toda a comunidade educacional uma onda na direção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo da racionalidade técnica. O trabalho de Schön foi muito eficiente na denúncia desse tipo de subordinação, à qual nenhum profissional na realidade se submete por inteiro, como o autor demonstra muito bem nos vários casos que analisa em sua obra *The reflective practitioner*, de 1983. Embora não tenha tratado diretamente do professor nessa obra, suas análises se encaixam muito bem na figura desse “profissional”, obrigado a “agir na urgência e decidir na incerteza”, na feliz expressão de Perrenoud (1996).

O entusiasmo despertado pelas idéias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as idéias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante, porém, considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A

2. Agradeço a Magda B. Soares o alerta sobre o uso indevido do traço de união na expressão “professor-pesquisador”, sugerindo uma adjetivação não justificada.

pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico, como nos bem lembra Contreras (1997), ao analisar a obra de Giroux (1990) sobre os professores como intelectuais.

A reflexão, adverte-nos Contreras, pode conter um risco de reduzir a autonomia do professor aos limites das quatro paredes da sala de aula, onde ele trabalha com eficiência responsável, sem se perturbar demais com as atribuições impostas pela cultura de sua instituição escolar. Em sua sala ele vai experimentando estratégias, na busca das melhores soluções para seus problemas de ensino, como sugere a bela metáfora de Stenhouse sobre o professor artista. Mas qual é o conteúdo dessa reflexão? – pergunta-se Contreras. Será que ele ultrapassa os limites da sala de aula, da instituição escolar ou mesmo do professor como indivíduo? Não se tratará apenas de uma autonomia psicológica desse “profissional”, que pode até estar se refugiando nas trincheiras de uma profissionalidade que o afasta de interesses mais amplos de uma comunidade à qual a escola deve servir? A própria instituição escolar pode estar presa a mecanismos externos e superiores, que a tornam refém de um processo de implantação de medidas e valores decididos à sua revelia, mas insinuados com eficácia, em uma prática de “colegialidade artificial”, como diz Hargreaves (1996). Essa colegialidade, sem se dar conta, acaba assumindo como sua a responsabilidade de proceder àquela implantação. Contra esse risco, Contreras reivindica um conteúdo crítico para o processo de reflexão, que se sintonize com as necessidades da realidade mais ampla onde se insere a escola, numa perspectiva transformadora na qual o

professor se solidarize antes com os mais necessitados, que com seus pares “profissionais”.

Como assegurar esse conteúdo crítico e comprometido para com o processo de reflexão é desafio bem delineado e assumido por Contreras (1997), sem acenar, entretanto, com soluções de fácil acesso, o recurso à teoria aparece logo como importante aliado para enfrentar esse desafio. Uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. Ele vai assim ter elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o à inevitabilidade de certos aspectos [O esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis. Mas, atenção ao risco da “iluminação ofuscante” oriunda da universidade! É ainda Contreras quem nos alerta para a indesejável subordinação de professores da educação básica à orientação “iluminada” de seus colegas do ensino superior, supostamente detentores do saber necessário para o exercício de um magistério bem-sucedido.]

Já caminhamos bastante no estudo dos chamados saberes docentes, para estarmos cientes de que eles são construídos a partir de diferentes fontes, inclusive aquela ligada à experiência do próprio professor. John Elliott (1989) fala de uma filosofia voltada para a sabedoria, entre os professores da educação básica, e de uma filosofia voltada mais para o conhecimento, entre os professores do ensino superior. Michael Young (1990), tratando da ponte que deveria cobrir o falso fosso entre universidade e escola básica, em matéria de teoria (um velho dilema colocado em termos novos, como diz), ressalta a importância da contribuição da teoria para o trabalho do professor. Contrariando uma tendência da época de supervalorizar a perspectiva do *practitioner*, em

Iluminação
O Fuz com re

destrimento da visão do teórico, ele rompe com esse discurso autopunitivo dos acadêmicos, preconizando mais teorias para a formação e o trabalho do professor. Mas, adverte Young, não seria exatamente o tipo de teorias que estamos acostumados a desenvolver na universidade. Será, talvez, alguma coisa próxima ao que apareceu como reivindicação dos nossos professores, entrevistados no estudo sobre a prática de pesquisa na escola básica, como será discutido mais adiante.

Por ora, volto à contribuição de Contreras, valendo-me de sua fina análise sobre a natureza e os limites da reflexão no trabalho do professor. Para o autor, é indispensável que essa reflexão seja (bem) informada pela teoria. Mas isso não é suficiente para orientá-la na direção dos verdadeiros problemas a serem enfrentados pelo trabalho docente. É preciso, ainda segundo Contreras, que o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a esses problemas, e aqui entram os componentes éticos e políticos de seu trabalho. Além disso, é necessário que o professor desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que esta lhe pareça.

Não é simples, nem fácil, o caminho divisado por Contreras para o desenvolvimento de uma reflexão compatível com a merecida autonomia do professor. Em sua cuidadosa análise, fica patente a distância entre a sua concepção de reflexão e a proposta por Schön, cujo mérito de levantar a questão continua inquestionável, embora seja forçoso reconhecer os limites de sua proposição. O que merece questionamento no presente é o uso demasiado abrangente do conceito de reflexão e, de modo especial, sua aproximação excessiva do conceito de pesquisa na atuação do professor. Nosso estudo sobre a prática de pesquisa na escola básica trouxe elementos para discussão dessa e de outras questões ligadas ao tema do professor pesquisador, algumas já tratadas em uma primeira abordagem, no relatório final e no livro dele resultante (Lüdke 2000a e 2001), outras à espera de aprofundamentos, como o que proponho fazer neste texto.

Discutindo constatações do nosso estudo

Enquanto no ambiente acadêmico a idéia da pesquisa na prática e na formação docentes e o “movimento da pesquisa do professor”, o *teacher research movement*, no dizer de pesquisadores americanos (Cochran-Smith e Lytle 1999; Anderson e Herr 1999), ocupam largo espaço nas discussões e na literatura específica, na realidade das escolas de educação básica esse espaço, ou mesmo essa preocupação, não alcançam as mesmas dimensões. Há pouco tempo, em uma banca de doutorado, cujo tema envolvia a pesquisa de professores de uma escola básica, ouvi de uma das examinadoras uma expressão muito significativa para nossas reflexões a respeito da questão: “acho que esse assunto de professor pesquisador é muito mais nosso, da academia, do que dos professores da educação básica. Eles têm coisas mais urgentes com que se preocupar”.

a) A preocupação com o projeto

Nas escolas por nós investigadas essa preocupação existe entre os professores. Como já foi indicado, são escolas que reúnem características até certo ponto especiais, entre as quais a própria expectativa do desenvolvimento de pesquisas por parte de seus professores. Não nos surpreendeu, portanto, a resposta afirmativa de grande parte dos nossos entrevistados, quando interrogados se faziam pesquisa. Ela constitui parte de sua obrigação como docentes, com carga horária prevista e mesmo algum estímulo, quer como bolsa de estudo ou como suplemento salarial, em três das escolas investigadas. Entretanto, nem todos os professores entrevistados declararam “fazer pesquisa” nessas escolas, e isso parece de certa forma surpreendente.

Nem todos correspondem, pois, à expectativa da prática de pesquisa, ao lado de suas funções docentes. Fomos logo divisando uma série de razões que ajudam a entender o porquê dessa situação nas escolas. De

modo geral, há uma certa flexibilidade no controle das atividades de pesquisa pelo professor, por parte das instituições. Desde o próprio projeto de pesquisa e até o seu relatório final, ou algum outro documento que possa dar conta de seu desenvolvimento, não são devidamente registrados, classificados e disponibilizados para consultas vindas do exterior da escola, ou mesmo para os colegas que nela trabalham. Nossas tentativas de obter materiais representativos desses aspectos foram muito pouco frutíferas, resultando num conjunto de itens muito reduzido, desproporcional em relação aos que declararam fazer pesquisa. É oportuno lembrar a distinção proposta por Beillerot (1991) entre “estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador”. O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Já a expressão “fazer pesquisa” indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir um indivíduo ao *status* de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia.

Registros do
P. M. T. M.

Nossos professores se encontram, em geral, em uma situação aproximada à de “estar em pesquisa”, indicada de um modo bastante amplo por um “projeto”, nem sempre identificável como projeto de pesquisa. Pode tratar-se do projeto de um curso, ou de uma unidade específica dele, no qual o professor procura experimentar um novo *design*, ou novos materiais e estratégias de ensino, às vezes em conjunto com seus alunos, num trabalho semelhante ao que propõe Stenhouse (1975) através da figura do “professor artista”, que vai experimentando em sua sala de aula. Outras vezes trata-se de um projeto de estudo do próprio professor, sozinho ou em conjunto com outros colegas, visando ao aprofundamento de um tema de interesse comum, com leituras e discussões de grande proveito para seu desenvolvimento profissional. Ou pode tratar-se de projeto para elaboração de um livro didático, um

vídeo, um CD-ROM, um filme, enfim, um instrumento para o trabalho docente, sem necessariamente implicar a realização de uma pesquisa.

Esses são exemplos recolhidos em nosso estudo, pelos quais podemos perceber a função exercida pelo projeto nas escolas estudadas. Ele preenche, ainda que por vezes de modo apenas formal, uma exigência da instituição a respeito da prática da pesquisa. Como não é feito um acompanhamento sistemático do seu desenvolvimento, e nem sempre uma avaliação muito criteriosa de sua proposição, não se pode afirmar que foi proposto e realizado um trabalho de pesquisa, em grande parte dos casos relatados. Devo lembrar que nosso estudo se deteve sobretudo nos depoimentos dos professores entrevistados, não tendo podido acompanhar por um período considerável a vida do estabelecimento, o que teria nos permitido enriquecer muito nosso entendimento do trabalho de seus professores, de modo especial em relação à prática da pesquisa. Voltamos algumas vezes às escolas, insistindo na obtenção de mais material indicativo dessa prática. Não conseguimos, entretanto, aumentar o nosso pequeno acervo e, tanto quanto permitem os limites do estudo, confirmamos a impressão de que o projeto, em muitos casos, se aproxima mais do cumprimento de uma exigência burocrática, do que de uma atividade de pesquisa.

b) Pesquisa, um conceito não consensual

A ambigüidade registrada em relação à função e ao próprio termo "projeto", tal como empregado por nossos professores, seria também assinalada em relação ao conceito de pesquisa. Ele recebeu, por parte de nossos entrevistados, uma variedade de acepções, desde uma definição muito calcada sobre o figurino acadêmico até definições bem livres e criativas, seguindo preferências individuais. Despertou-nos a atenção, em meio a essa variedade, uma percepção predominante entre os entrevistados de que o modelo acadêmico não seria o mais adequado para a

*não é a pesquisa acadêmica
que vai servir às necessidades
da escola.*

pesquisa necessária à escola básica. Mergulhados nos problemas do dia-a-dia das escolas, eles percebem que para enfrentá-los não é possível, nem conveniente, seguir os passos sistematizados pelo modelo acadêmico. Embora reconheçam a “superioridade” desse modelo, que continua aparecendo em suas falas como uma espécie de tipo ideal de pesquisa, quando se trata de apontar aquela que deveria servir às necessidades da escola, não é a acadêmica que é lembrada. Vários dos entrevistados expressaram claramente essa posição, chegando a dizer que os acadêmicos deveriam vir até a escola, para ver o que é preciso investigar. Talvez, em sua sabedoria, como diria Elliott (1989), eles estejam antecipando uma solução “de fato” para uma questão discutida na academia, em geral, como “de direito”.

Os dados ilustram, assim, uma situação de ambivalência em relação ao conceito de pesquisa entre os professores entrevistados. Ele é indicado com uma conotação positiva, quase ideal, na forma da “pesquisa acadêmica”, mas em seguida é rejeitado quando se considera sua aplicação à realidade das escolas. Nossos professores parecem divididos entre uma perspectiva voltada para uma meta acadêmica e uma outra voltada para a situação de sua prática como docentes. As representações que eles possuem sobre a pesquisa são fortemente marcadas pela conotação acadêmica, em geral introduzida em sua formação inicial e reforçada nos cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de atualização, assim como nos livros e manuais de metodologia de pesquisa, nos minicursos, palestras, seminários e outras instâncias formadoras, tal como sugere pesquisa realizada por um grupo de pesquisadores na França (Fleury *et al.* 1994). O predomínio da conceituação acadêmica da pesquisa em educação, lá como cá, seja na formação pré-serviço, seja na que acompanha o professor em sua carreira, tal como é indicada nos materiais didáticos utilizados, mas também perceptível na representação de grande parte de seus formadores, não deixa muito espaço, nem estofo,

*conceito de
pesquisa*

*A pesquisa acadêmica é inicial-
+ fala na mente dos professores*

para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões da prática diária das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem cercar toda forma de pesquisa.

O “limbo” em que se encontram nossos professores não é muito diferente daquele registrado em boa parte do meio acadêmico, preocupado hoje com a ampliação do conceito de pesquisa para atender aos requisitos levantados pelo trabalho de professores e diretores em suas escolas. O chamado “movimento da pesquisa do professor” vem se consolidando há mais de dez anos, como registram os pesquisadores americanos Cochran-Smith e Lytle (1999) e Anderson e Herr (1999), e como já tive ocasião de comentar (Lüdke 2001). A evolução desse movimento, especialmente nos Estados Unidos, tem oferecido farto material para alimentar o debate em favor de sua introdução no conjunto de tipos de pesquisa utilizados pela comunidade educacional. Tal como fizeram as abordagens qualitativas, ele pode trazer recursos para tornar a pesquisa em educação mais efetiva, porque mais próxima tanto dos seus mais urgentes problemas quanto da maneira de senti-los e percebê-los, própria dos professores engajados na prática das escolas.

O reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não tem sido bastante para encontrar um substituto mais abrangente, que inclua outras formas de fazer pesquisa, como algumas das efetuadas por professores da educação básica, não de maneira única, nem exclusiva. Quero dizer com isto que há docentes desse nível de ensino efetuando pesquisas classificadas como de tipo acadêmico, com possibilidade de publicações em periódicos de primeiro nível, de circulação internacional, como pudemos registrar em nosso estudo, embora em poucos casos. O que gostaria de enfatizar é a possibilidade efetiva de que esse tipo de pesquisa seja desenvolvido por professores da escola básica. Entretanto, ele não é o mais freqüente, nem o mais indicado para

enfrentar os problemas dessa escola, como declararam os próprios professores.

É arriscado e simplificador aceitarmos para a pesquisa feita na escola básica uma classificação exclusiva, pois ela poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para a sua função de construção do conhecimento sobre problemas que pedem solução. Apesar das várias restrições assinaladas, constatamos com nosso estudo a possibilidade de realização de uma variedade de tipos de pesquisa em nossas escolas, e em outras similares, por certo. Essa variedade corresponde ao *continuum* mencionado por Beillerot (1991), quando alerta sobre o perigo de classificar e valorizar como “superiores” e “científicas” as pesquisas feitas na universidade, deixando de considerar a seqüência das anteriores, que vieram calçando o “caminho real” pelo qual os pesquisadores de nível superior chegam às suas descobertas. Na educação, como um campo de confluência de várias disciplinas e de saberes de múltiplas naturezas, efetivados pela prática de um profissional que reflete criticamente sobre seu trabalho, não poderia deixar de surgir um tipo de pesquisa complexo e desafiador de classificações.

É o mesmo Beillerot (1991) que aceita o desafio e procura um conjunto de critérios que possam balizar, de maneira bem ampla e flexível, as várias modalidades de pesquisa em educação, dentro de limites mínimos de rigor metodológico e de respeito ao estado do saber no domínio visado. Já comentei mais detalhadamente em outros trabalhos sua proposta de classificação em dois níveis (Lüdke 2000b e 2001). [O primeiro, de condições mínimas, implicaria a produção de conhecimentos novos, dentro de um procedimento rigoroso de pesquisa e supondo a comunicação de resultados.] O segundo nível introduz três características a mais: a dimensão crítica ou reflexiva, a sistematização do processo de coleta de dados e o aprofundamento do quadro teórico de

problematização e de interpretação desses dados. O próprio autor se apressa em acautelar os possíveis usuários sobre os limites de sua proposta e insiste para que a usem com flexibilidade e procurando integrar todos os critérios cabíveis a cada caso em pauta.

Qualquer grupo de critérios apresenta limitações, logo apontadas pelos insatisfeitos, por uma ou por outra razão. A ausência total de critérios, porém, não é menos prejudicial, como ocorre por vezes no trabalho de comitês, que se vêem desorientados para a seleção de projetos para financiamento de pesquisas, ou para bolsas de estudo. Lembro-me da minha própria experiência, e das de colegas, em instâncias desse tipo, quando é necessário recorrer a nossa familiaridade e compreensão da "cultura de pesquisa" da área e da variedade que ela comporta, para tomar decisões que sejam ao mesmo tempo reconhecedoras do mérito e estimuladoras da criatividade. Sem esquecer que estamos, na área da educação, expostos à competição por recursos com áreas de muito maior tradição e prestígio em termos de pesquisa, cujos critérios de julgamento prevalecem há muito tempo inquestionados, mas não inquestionáveis...

É justamente o que fazem os pesquisadores americanos já citados (Cochran-Smith e Lytle 1999; Anderson e Herr 1999). Eles discutem a prevalência de critérios que dão conta de alguns tipos de pesquisa, mas não de outros, e ensaiam a proposição de novos critérios, mais próximos do tipo de pesquisa que o professor da educação básica faz, ou acha que deveria fazer. Esses novos critérios se ligam a formas de validação e de veiculação dos trabalhos de pesquisa mais integrados à realidade da vida das escolas, ao tipo de relacionamento entre seus professores, à oralidade, ao diálogo, à conversação, à participação democrática, entre outras características. Como se trata de um campo de estudo em construção, fica difícil o estabelecimento de critérios que satisfaçam de imediato nosso anseio por ver as coisas claras e definidas. Como aponta Shulman (1999), essa dificuldade aparece com maior ênfase quando se focaliza a

Novos Critérios

formação do *scholar* para esse campo novo, enquanto não se dispõe ainda de pontos claros que possam lhe servir de norte. ~~XX~~

c) A formação do professor pesquisador

Como levar esses professores, que são como os nossos entrevistados, a assumirem sua responsabilidade e sua competência para fazer pesquisa, se a própria representação de pesquisa que os orienta os inibe, os impede de se proporem como tais, como dizem os pesquisadores franceses citados (Fleury *et al.* 1994)? É a própria formação desses professores que deve ser discutida e nossos dados apontam para uma situação semelhante à registrada na formação dos futuros professores franceses. De um lado há uma tendência marcadamente acadêmica, orientando os que freqüentam os cursos de pós-graduação *strito sensu*, ou seja, os de mestrado e doutorado. Encontramos entre nossos entrevistados um número grande de professores que já possuíam grau de mestre ou que estavam cursando o mestrado (quase a metade do total). Também encontramos sete professores (num total de 70) com o título de doutor. As pesquisas indicadas por esses professores, no geral, constituem prolongamentos de suas dissertações ou teses, não necessariamente voltadas para problemas concretos de suas escolas. Essas pesquisas tenderão a manter o tipo de orientação próprio da academia. Por outro lado, os entrevistados que não passaram ainda pela “fôrma” da pós-graduação (muitos declarando que esperam fazê-lo), queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa, que não lhes foi oferecido nos cursos de graduação. Destacam-se deste grupo os que tiveram a chance de receber bolsa de Iniciação Científica do CNPq, podendo, assim, acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor, beneficiando-se da participação, ainda que parcial, em uma investigação de fato, o que lhes marcou para o resto da carreira, como nos atestam seus depoimentos. No

nosso estudo, eles se concentram nas áreas de biologia e história, embora não sejam muito numerosos.

A participação em uma pesquisa em realização constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador, em todas as áreas. As bolsas de Iniciação Científica são a grande contribuição do CNPq para a formação de nossos futuros cientistas, o que espero já esteja sendo verificado por essa agência financiadora. Há, entretanto, uma forte possibilidade de que fique no formando uma marca indelével do domínio de estudos dentro do qual está se desenvolvendo seu estágio com a bolsa. No caso da educação, um campo de composição multifacetada, isso ocorre com frequência, pois os estudantes têm possibilidade de estagiar com professores de sociologia, de psicologia, de história, de biologia, de filosofia, estando, portanto, expostos à aquisição de características típicas desses e de outros campos do saber, inclusive (e sobretudo) de suas perspectivas próprias em relação à teoria e à metodologia de pesquisa.

Ao mencionar a teoria e a metodologia estou tocando em dois dos aspectos-chave da complexa relação entre o professor e a pesquisa, cuja análise estou procurando esboçar neste texto, mas merece aprofundamento em trabalhos posteriores. É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele. Na educação há sempre um risco de encerrar o aprendiz dentro dos limites do domínio disciplinar específico, em detrimento do interesse geral do campo educacional, por natureza pluridimensionado, como já foi dito. Dentro da ótica da pesquisa do professor é importante ressaltar a especificidade do conhecimento, do saber e mesmo da teoria emanados da experiência docente, como têm

apontado vários autores muito interessados na compreensão e na valorização desses aspectos, e de sua contribuição para a investigação, como Zeichner (1998) e Tardif (2000).

Já a disciplina metodologia de pesquisa tem sido intensamente questionada nas últimas décadas. Parece que mais recentemente ela tem recebido olhares um pouco menos céticos e mais realistas dos especialistas na área, que começam a re-conhecer sua utilidade para a formação do futuro pesquisador. Eles constituem uma pequena minoria que está fazendo o caminho de volta do bastão, inclinado por inteiro para o pólo da crítica, carregada de razões, aliás, que anatematizava os preceitos formais e rígidos de uma metodologia despida de sentido e de conteúdo. Mas, com os excessos foram afastados, por vezes, os benefícios possíveis de um trabalho cuidadoso, atento e sobretudo flexível com essa disciplina. Curiosamente, a atividade de pesquisa se baliza entre as duas acepções da palavra “disciplina”: a primeira, já mencionada, relativa aos diferentes campos do saber, cobertos pela teoria, e a segunda, relativa aos cuidados com o desenvolvimento do trabalho, aproximados do que se entende por metodologia. Nunca é demais precaver-se o pesquisador contra os excessos de ambas as acepções.

Nossos entrevistados reclamaram da falta de preparação para a pesquisa em sua formação, inclusive mencionando a ausência de uma disciplina ligada à metodologia da pesquisa. Consideramos tão relevante este aspecto, que decidimos prosseguir nossa investigação pelo seu aprofundamento. Propusemos então interrogar os responsáveis pela formação de nossos professores, isto é, seus professores formadores nos cursos de licenciatura (Lüdke 1999). Estamos em pleno trabalho de campo, iniciando as entrevistas com esses professores, em duas universidades públicas do Rio de Janeiro, e já podemos avançar algumas suposições para o confronto entre a formação para a pesquisa de nossos professores e a que ocorre em outros países (Van der Maren e Blais 1994;

Hébrard 1994). Uma perspectiva muito sugestiva situa a questão sobre o pano de fundo da profissionalização no magistério, tema sobre o qual já desenvolvi estudo anterior e que me parece sempre atraente (Lüdke 1996). Dito de forma bem resumida, a pesquisa e a formação para ela podem representar componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional do docente, que em sua busca pode, eventualmente, aceitar desvios ou até sacrifícios de seus objetivos precípuos como professor da educação básica, temporária ou definitivamente. A universidade e os cursos de pós-graduação, com seus valores e sua cultura próprios, podem desempenhar um papel fundamental nesse processo, legitimando um perfil de pesquisador mais próximo ao modelo acadêmico, ou um outro mais de acordo com o trabalho de pesquisa nas escolas, o que parece ainda um desafio para os estudiosos do tema. Um destes, Labaree (1992), já vem apontando, há algum tempo, os riscos desse pacto de Fausto entre professores americanos e a universidade... Registramos, entre nossos entrevistados da escola básica, uma certa incidência desse processo, com os professores mestres e doutores inclinando-se à continuação de seus trabalhos iniciados na universidade e até atraindo alguns colegas para formarem incipientes grupos de pesquisa. Foram poucos esses casos, que apresentam também aspectos positivos, como o próprio exercício da pesquisa, que fica assim assegurado, e o estímulo ao trabalho em grupo, ainda muito raro em nossas escolas. Também raro é o fenômeno da pesquisa em colaboração, pela qual professores da universidade se ligam aos professores das escolas, em um mesmo projeto em geral proposto pelos primeiros. Em nosso estudo só registramos um caso desse tipo de colaboração, que apresenta inegáveis vantagens, mas não está livre de riscos. De novo vêm à tona problemas de fundo, chamados pelas vozes dos estudiosos mais sensíveis a questões como: quem propõe a pesquisa e para quê? Quem interpreta os dados e em que direção? Quem são os autores do texto final? Essas e outras questões semelhantes despertam a discussão sobre o grande problema do estatuto da pesquisa do professor,

bastante debatido por um grupo de pesquisadores americanos, alguns já citados (Zeichner e Noffke, no prelo; Cochran-Smith e Lytle 1999; Anderson e Herr 1999; Lagemann e Shulman 1999) e também por pesquisadores franceses, hoje empenhados em analisar as experiências inovadoras do grande laboratório representado pelos IUFMs (Institutos Universitários para a Formação de Mestres) com suas lições positivas e negativas.

A criação e a instalação na França de um sistema de formação de professores, os IUFMs, em um *locus* novo, fora da universidade e também do antigo nicho centrado nas Escolas Normais, estão ensejando a experimentação de novos arranjos, de novas articulações, enfim, de novas perspectivas relativas à preparação para a profissão docente, que vem recuperando pelos menos parte de seu antigo prestígio, como emprego público, perante as injunções do vulnerável mercado de trabalho atual. Esses novos arranjos e articulações têm provocado o confronto entre diferentes sujeitos, hoje reunidos em torno de metas e tarefas comuns, os professores da universidade e os da educação básica, agora deslocados de seus territórios originais e situados em terreno neutro. Essa situação é muito propícia para a manifestação de traços, valores, preconceitos, hierarquias, que sempre marcaram as distintas “ordens” de professores na França. Pode-se reconhecer nos diferentes discursos, ainda que todos voltados para o esforço comum na formação de um novo professor, vestígios das culturas originais, próprias dos vários grupos de formadores. No que diz respeito ao componente pesquisa percebe-se, por exemplo, a preocupação dos professores que pertencem aos quadros da universidade com uma orientação demasiadamente voltada para a prática pedagógica, em detrimento de uma introdução mais vigorosa na prática de pesquisa (Bourdoncle 1997).

d) As condições para a prática da pesquisa.

Os IUFMs também oferecem lições no que diz respeito à sua composição institucional complexa e aos seus efeitos sobre a prática de pesquisa de seus formandos. A articulação de representantes originários de instituições preexistentes, a universidade e as escolas normais, já constitui um núcleo composto, no qual a prática da parceria (*o partenariats*) se torna obrigatória. Professores oriundos dos dois níveis de educação já estão aí trabalhando juntos, como parceiros, ensaiando aproximações e por certo enfrentando resistências recíprocas. Esse núcleo se estende também a outras instituições, já ligadas às duas componentes originais ou contatadas após a criação dos IUFMs. São agências financiadoras de pesquisa tradicionalmente ligadas à universidade, são órgãos da administração central, regional ou local do sistema da educação básica, são ONGs, são entidades privadas e até internacionais, interessadas em estudos de alguma forma conectados com a nova experiência de formação/de professores, com os quais os docentes dos IUFMs estão se familiarizando. Forma-se assim um ambiente altamente estimulante para a prática da pesquisa, “pelo cruzamento de meios outrora isolados e a emergência de lugares de interrogações coletivas sobre as instituições e as práticas”, como dizem as autoras de um estudo sobre a gestão da pesquisa dentro dos IUFMs (Demailly e Zay 1994). Não é apenas como acontecimento cognitivo que a pesquisa pode contribuir no desenvolvimento profissional de um dado grupo, é também, e sobretudo, como acontecimento social, prosseguem as autoras. Professores e estudantes se beneficiam, assim, de situações reais de prática de pesquisa em conjunto, o que é muito propício para a formação dos futuros professores como pesquisadores, contando com recursos que, isoladamente, dificilmente obteriam.

Os professores interrogados no nosso estudo também têm acesso a alguns recursos estimuladores da prática de pesquisa, em três das

escolas estudadas. Alguns recebem bolsas, outros uma carga horária suplementar correspondente às atividades de pesquisa. Uns poucos declararam ter recebido auxílio para participação em algum evento científico. Em uma das instituições os professores têm exatamente o mesmo *status* e os mesmos salários de seus colegas da universidade. Em outra, embora também esteja ligada a uma universidade, não há uma exata correspondência entre os salários dos dois grupos de professores, nem as mesmas condições de que gozam os universitários para o exercício da pesquisa. Mas existe, em todas as escolas estudadas, a expectativa de que seus professores também desenvolvam alguma forma de pesquisa, ao lado de suas funções docentes. Já vimos como essa expectativa é parcialmente atendida por meio da apresentação de projetos.

Pelo que observamos em nossas visitas às escolas, e pelo que nos informaram os professores entrevistados, podemos afirmar que as condições para a prática de pesquisa nessas instituições, embora não sejam inexistentes, são de modo geral insuficientes. Na base do problema está a própria situação do magistério, pouco valorizado em termos de remuneração e condições de trabalho, assim como de carreira, pouco atraente para jovens em formação, em todos os níveis e sistemas de ensino. A educação não constitui prioridade para nossos governantes, em termos de recursos efetivos, embora assim seja apresentada no nível do discurso. O contato inicial com as escolas nos revelou a exigüidade de espaços, de recursos bibliográficos e de informática, de laboratórios e, sobretudo, de tempo e de ambientes para que os professores pudessem de fato se dedicar, em grupo ou individualmente, à prática da pesquisa. Embora alguns disponham de bolsa, todos parecem, em três das quatro escolas, muito absorvidos pelo número de aulas e de reuniões; o pouco tempo restante revelou-se insuficiente para a dedicação que o trabalho de pesquisa exige. Ainda assim, é preciso reconhecer que nem todos os professores dessas

escolas, inclusive alguns dos entrevistados, estão inteiramente informados sobre os recursos disponíveis dentro da própria instituição. Ainda há, portanto, uma importante etapa a ser vencida dentro mesmo da esfera da gestão da pesquisa, embora estejamos longe da expansão já alcançada pelos IUFMs na França. Discutimos com mais detalhes esta e outras questões no livro resultante da pesquisa (Lüdke 2001).

E então?

Aproximando-me de um fecho para este percurso pelo nosso estudo sobre o professor e a pesquisa, creio que posso alinhar as reflexões e análises desenvolvidas neste texto ao redor de algumas interrogações que já estamos propondo em nossa nova pesquisa, agora com os formadores daqueles professores. Aos professores dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação do futuro professor pesquisador, pedimos que considerem a atual situação desse professor, em nossas escolas de educação básica, e que nos respondam a três perguntas: 1) A pesquisa é importante?, 2) A pesquisa é necessária?, 3) A pesquisa é possível?

Em relação à primeira questão, a resposta tem sido sempre positiva. Nisso estão de acordo com todos os autores que tratam do tema e até com a legislação sobre formação de professores, que acaba de ser aprovada no Conselho Nacional de Educação. Depois de propor uma formulação bastante restritiva, na qual se estabelecia que “a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica” (versão de fev. 2001), o texto finalmente aprovado, embora eliminando essa restrição, afirma que “o foco principal do ensino de pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica” (Parecer CNE/CP 009/2001

aprovado em 8/5/01, p. 34). Pelos dados que colhemos em nosso estudo e por toda a análise sobre o conceito de pesquisa e sua polivalência, não creio que se possa ou se deva estabelecer limites para a prática da pesquisa feita pelo professor a um determinado tipo ou conteúdo. Reconheço que os exemplos encontrados durante nosso estudo são em geral formas bastante simples, algumas talvez nem possam ser chamadas rigorosamente de pesquisa. Mas também constatamos a presença de exemplares do tipo acadêmico estrito, o que demonstra a variedade possível e afasta a hipótese de restrição. Surpreendeu-nos não encontrar um tipo de pesquisa bastante popular na comunidade educacional atual, aquela voltada para a análise da própria prática do professor, que merece atenção pelo seu potencial de desenvolvimento crítico, bastante acessível ao professor, mas que carece de cuidados quanto aos procedimentos metodológicos e aos fundamentos teóricos.

A pesquisa é, portanto, muito importante para a formação e o trabalho do professor. Tanto num aspecto como no outro ela ainda constitui um desafio para os estudiosos do tema. Sabemos que a formação "teórica" do professor, com aulas de metodologia, não é suficiente. Mas sabemos também que as minipesquisas, cabíveis dentro dos limites dos cursos de formação, em geral não passam de arremedos artificiais, que não têm possibilidade de preencher de modo satisfatório quase nenhum dos requisitos da formação do pesquisador. Resta a participação em uma pesquisa em andamento, com um grupo e com a supervisão de um professor pesquisador, aquele que tem o *status* correspondente ao de pesquisador, pela sua formação e experiência, como diria Beillerot (1991). Com o auxílio desse professor, pode-se assegurar a introdução do elemento crítico, imprescindível em todas as fases da formação do futuro pesquisador, seja no domínio da teoria, onde ele vai se familiarizar com as questões básicas pertinentes ao problema estudado, seja no campo da metodologia, onde ele vai conhecer os recursos que o permitam

escolher os caminhos apropriados para enfrentar o desafio de construir conhecimento a respeito desse problema.

Quanto à integração da pesquisa no âmbito do trabalho do professor da escola básica, como vimos em nosso estudo, o desafio não é menor. As condições não são as ideais, mas também não são as piores. Há, por certo, aspectos que requerem maior atenção nesse setor das condições, as quais poderiam ser mais bem aproveitadas. Não nos esqueçamos de que o estudo foi feito em escolas até certo ponto especiais, o que limita o alcance de nossas constatações com respeito às escolas da rede comum. A grande questão permanece quanto ao tipo de investigação que serve às necessidades dessa escola. Tal investigação não se restringe exatamente à qual pode ou não pode ser feita, pois não é conveniente estabelecer limites quanto a isso. A dúvida é mais profunda e questiona a validade de todo e qualquer tipo de pesquisa, se ele não for voltado (e adequado) ao atendimento daquelas necessidades. Nesse sentido, todos os tipos e todas as abordagens são bem-vindos. Inclusive, e sobretudo, aquela modalidade que se aproxima da sensibilidade e do saber do professor, cuja experiência constitui um componente básico. Ela se encontra ainda batendo às portas da comunidade científica, pedindo seu certificado de cidadania (Cochran-Smith e Lytle 1999; Anderson e Herr 1999).

A segunda questão, relativa à necessidade da pesquisa, já não é respondida de forma unânime. Alguns de nossos informantes, professores das licenciaturas, tomam a dificuldade como justificativa e se convencem de que, se é muito difícil a prática da pesquisa pelo professor, ela se torna também desnecessária. Eles partilham da opinião de vários autores, que se fundamentam em outras razões, como faz, por exemplo, Hammersley (1993), que defende a clara separação entre ensino e pesquisa, cada qual com sua importância e sua função, que podem até ficar comprometidas, caso se comece a pregar sua concomitância na atuação do professor. Já ouvi de alguns colegas afirmações semelhantes, embora

não tão céticas como a de Van der Maren e Blais (1994, p. 132) em relação à prática generalizada da pesquisa pelo professor: “quando teremos suficientemente o auto-respeito para reconhecer a pesquisa lá onde ela se faz e somente lá?”. Pessoalmente não tenho dúvidas de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter.

A terceira questão, para ser respondida positivamente, requer uma dose ao mesmo tempo de otimismo e de realismo. Um pouco de utopia, como diz Nóvoa, para impulsionar nossa coragem e disposição. Se considerarmos as escolas estudadas na investigação concluída, a resposta tem que ser positiva. É possível desenvolver pesquisa ali e alguns até a desenvolvem. Entre os professores interrogados na nova pesquisa – os que trabalham nas licenciaturas –, a tendência tem sido mais para o negativo. Eles vêm com muitas dúvidas a viabilidade da prática de pesquisa na escola básica, dadas as limitações assinaladas até nas escolas que analisamos no estudo anterior. Entretanto, pelo menos em um caso, a partir da interação do entrevistado com o entrevistador, que lhe fez uma observação sobre a quantidade de dados sobre os alunos acumulada ao longo dos anos em cada disciplina em alguns colégios, o próprio entrevistado acabou reconhecendo que o professor dispõe, de fato, de muito material que poderia se converter em objeto de pesquisa. Para isso seria necessário que ele recebesse preparação, de um tipo diferente da ofere-

cida em geral ao futuro professor nos cursos de graduação, e algum estímulo material e moral. Deixo esse exemplo como provocador de outros, que apontem para instâncias de possibilidade do exercício da pesquisa pelo professor da escola básica. E concluo considerando que nos encontramos em uma encruzilhada fértil: de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Gary L. e HERR, Kathryn. "The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?". *Educational Researcher*, n. 5, vol. 28, jun./ jul. 1999, pp. 12-21.
- BEILLEROT, J. "La 'recherche': Essai d'analyse". *Recherche et Formation*, n. 9, abr. 1991, pp. 17-31.
- BOURDONCLE, R. "Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: De la diversité des voies vers l'université". *Revista da Faculdade de Educação da USP*, n. 1 e 2, vol. 23, jan./dez. 1997, pp. 29-48.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn e LYTLE, Susan L. "The teacher research movement: A decade later". *Educational Researcher*, n. 7, vol. 28, out. 1999, pp. 15-25.
- CONTRERAS, J. D. *La autonomía del profesorado*. Madri: Morata, 1997.
- DEMAILLY, Lise e ZAY, Danielle. "Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. À quelles conditions institutionnelles la recherche peut être un outil de formation pour un groupe professionnel?". *Recherche et Formation*, n. 17, 1994, pp. 47-64.
- DIRETRIZES curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP/009/2001.
- ELLIOTT, J. "Educational theory and the professional learning of teachers: An overview". *Cambridge Journal of Education*, n. 1, vol. 19, 1989.

- FLEURY, J. *et al.* "Les représentations de la recherche dans une formation par la recherche. L'exemple du DHEPS de Haute-Bretagne". *Recherche et Formation*, n. 17, 1994, pp. 35-46.
- GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- HAMMERSLEY, M. "On the teacher as researcher". In: HAMMERSLEY, M. (org.). *Educational Research – Current Issues*. Londres: The Open University, 1993, pp. 211-231.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madri: Morata, 1996.
- HÉBRARD, Pierre. "Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle: Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique?". *Recherche et Formation*, n. 17, 1994, pp. 23-34.
- LABAREE, D. F. "Power, knowledge and the racionalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching". *Harvard Educational Review*, n. 2, vol. 62, 1992, pp. 123-154.
- LAGEMANN, Ellen Condliffe e SHULMAN, Lee S. *Issues in education research: Problems and possibilities*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- LÜDKE, Menga. "Sobre a socialização profissional de professores". *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, pp. 5-15, 1996.
- * ————. "A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor?". In: CANDAU, Vera (org.). *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, pp. 101-114.
- * ————. "O professor, seu saber e sua pesquisa". *Educação & Sociedade*, n. 74, vol. 22, abr. 2001, pp. 77-96.
- LÜDKE, Menga (coord.). "A socialização profissional de professores – 3ª etapa. As instituições formadoras". Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. Relatório de pesquisa, 1998.
- . "A pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade". Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. Projeto integrado de pesquisa, 1999.
- . "A pesquisa e o professor da escola básica". Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. Relatório de pesquisa, 2000 a, 130 p.
- . *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

- PERRENOUD, P. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude – Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur, 1996.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.
- SHULMAN, Lee. "Professing educational scholarship". In: LAGEMANN, Ellen Condliffe e SHULMAN, Lee S. *Issues in education research: Problems and possibilities*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999, pp. 159-165.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.
- TARDIF, M. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários". *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000, pp. 5-24.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie e BLAIS, Jean-Guy. "Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation?". *Recherche et Formation*, n. 17, 1994, pp. 123-140.
- YOUNG, M.F.D. "Bridging the theory practice divide: An old problem in a new context". *Educational and Child Psychology*, n. 3, vol. 7, 1990.
- ZEICHNER, K.M. "Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico". In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, pp. 207-236.
- ZEICHNER, K. M. e NOFFKE, Susan. "Practitioner research". *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association (no prelo).

3
PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Marli André

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma idéia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula. Entretanto, muitas questões têm sido formuladas quanto à forma de inserção da pesquisa na formação e na prática docente: deve-se usar a expressão professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas?

Esses questionamentos têm feito parte dos debates da área de educação e ora se inclinam para uma defesa apaixonada, ora para uma visão amarga do papel da pesquisa na formação e na prática docente.

Tentar explicitar os pontos de vista favoráveis ou contrários é um dos objetivos deste texto. Mas pretende-se ir além, visando a analisar como essa idéia vem sendo traduzida tanto nos cursos ou programas de formação docente quanto na literatura acadêmica e nos textos oficiais.

Formar o professor... pesquisador

O movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente. Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período.

No Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em múltiplas direções: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

Na literatura internacional também são bastante variadas as propostas, destacando-se, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner 1993). Do Reino Unido, as propostas mais divulgadas são as de Stenhouse (1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliott (1996), que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a proposta de Carr e Kemmis (1988) que,

fundamentando-se na teoria crítica, defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório.

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas.

[Essas concepções têm sido amplamente divulgadas no Brasil, ao fazerem parte dos conteúdos e da bibliografia dos cursos de formação inicial e continuada do professor, ao serem incluídas nos programas de concurso para diretores e para ingresso na carreira docente, e ao virem a integrar recentemente as diretrizes curriculares para formação de professores elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.]

Se essas concepções sinalizam a busca de objetivos válidos e relevantes, se estão voltadas ao alcance de metas extremamente positivas, por que vêm sendo objeto de crítica e de questionamento? Porque deixaram de ser simples proposições e passaram a constituir um verdadeiro movimento, que nos últimos anos vem crescendo rapidamente e vem assumindo as mais diversas configurações. Como bem nos alertam Cochran-Smith e Lytle (1999), um conceito tão aberto como o do professor pesquisador pode servir virtualmente para qualquer agenda educacional. De fato, as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa idéia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda.

Objetivo

No geral

1
2
3

Ao ser usado para propósitos tão variados, esse conceito corre um sério risco de esvaziar-se, banalizando a própria idéia do papel da pesquisa na formação, pois algo que serve para tudo acaba não servindo para nada. Daí a necessidade de examinar com cuidado a proposta e as implicações do conceito de professor pesquisador. Antes de mais nada, é preciso esclarecer de que professor e de que pesquisa se está tratando, como faz Lüdke (2000) quando analisa dados de sua investigação sobre a importância da pesquisa na vida do professor. Se estamos nos referindo ao professor que atua ou que está sendo formado para atuar nos ensinos fundamental e médio, temos que considerar quais são suas reais possibilidades de desenvolver pesquisa e ao mesmo tempo atender aos inúmeros desafios do seu trabalho docente cotidiano.

O que se espera dos professores da escola básica? Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade. Essa é, sem dúvida, uma tarefa extremamente difícil, desafiadora, exigente. Reconhecer sua importância e complexidade, no entanto, não significa confundi-la com a pesquisa, nem igualá-la a ela.

Assim como ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros, se diferenciam. Assumir essas diferenças é essencial para que não se gerem expectativas nem propósitos irrealistas ou até equivocados. A distinção entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, entre uma atividade de ensino e de pesquisa, foi tratada recentemente por Bernard Charlot (2001) numa conferência proferida em São Paulo sobre "Formação de professores, pesquisa e política na educação". Ao discutir as razões que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula, ele argumentava que o ensino é um ato muito mais complexo do que a pesquisa. Em suas palavras, "a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as reações de um professor na sala de aula. Pode focalizar certos aspectos do ensino, mas jamais dará conta de sua totalidade". O ensino, comentava Charlot,

O ensino é pesquisa?

1

tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente.

Concordando com as ponderações de Charlot de que ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, concluo que as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes.

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor, além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos esses requisitos da pesquisa?

Mesmo se considerarmos a pesquisa voltada para a melhoria da prática, que não necessariamente precisa cumprir todas as exigências acima apontadas, pois pode se preocupar mais com a ação do que com a

Novo Um, P. Em, Odet. W

produção de conhecimento, temos que pensar nas condições mínimas necessárias para sua efetivação. Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação. Na medida em que essa idéia de professor pesquisador se torna uma panacéia, cria-se uma expectativa de que vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontece, é ele, o professor, que passa a ser o culpado. (e verdade)

Um outro risco associado ao movimento em defesa do professor pesquisador é o de acentuar o processo de desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador pode significar a busca de um status mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino. Reforçar o papel do professor como pesquisador pode muito simplesmente ser uma forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje, entre as quais, a falta de condições concretas para um trabalho docente de qualidade.

Precisamos, portanto, examinar com cuidado essa proposta tão atraente de formar o professor pesquisador para não cair nas suas armadilhas; nem atribuir-lhe um papel redentor, de resolução mágica dos graves problemas educacionais; nem simplificá-la demasiadamente, deixando de considerar as exigências mínimas para sua efetivação.

Para evitar esse risco, talvez seja melhor deixar de falar em professor pesquisador de forma genérica e passar a tratar das diferentes maneiras de articular ensino e pesquisa na formação e na prática docente.

Possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente

Há várias formas de trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente. Uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis. Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores. Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.

Há ainda a possibilidade de os docentes do curso de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas.

Outra alternativa que busca articular ensino e pesquisa não só na formação inicial, mas nas diversas fases do desenvolvimento profissional dos docentes, é a pesquisa em colaboração. Usando diferentes metodologias, como o resgate da memória educativa (Lima 1995), a autobiografia (Bueno 2000), a combinação da etnografia com a pesquisa-ação (Passos 1997), o diário reflexivo (André e Darsie 1999), a leitura crítica da prática (Dietzsch 1999) e a pesquisa-ação (Garrido 2000), várias iniciativas vêm sendo divulgadas como exemplos bastante promissores da realização de trabalhos conjuntos dos professores da universidade com os profissionais das escolas. Seu reconhecimento já ultrapassou o âmbito acadêmico, pois desde 1996 a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo vem dando apoio financeiro a vários grupos que reúnem professores da universidade e da escola pública paulista para realizar investigação conjunta visando à melhoria do ensino. Os resultados desses trabalhos, que têm sido apresentados em congressos e seminários (por exemplo: *Anais do IX Endipe* 1998) e em publicações (por exemplo: Marin 2000), demonstram seu potencial para a formação e o aperfeiçoamento dos professores e dos pesquisadores.

Fica, assim, evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panacéia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano.

Pesquisa acadêmica x Pesquisa dos professores: Para além das dicotomias

Uma questão que tem estado subjacente às discussões sobre o papel da pesquisa na formação docente é a que contrapõe pesquisa acadêmica e pesquisa dos profissionais das escolas, conhecimentos científicos e conhecimentos úteis à prática.

Não é incomum ouvir supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito sofisticadas, não oferecem resposta aos problemas da prática e são, portanto, pouco úteis. Do lado dos pesquisadores há também muitas reclamações, seja pela dificuldade de conseguirem acesso às escolas, seja pelas pressões que sofrem, quando estão coletando dados, para dar receitas ou para dar sugestões sobre como solucionar problemas imediatos do cotidiano escolar, seja pelo pouco interesse de muitas escolas na devolução dos resultados das pesquisas.

Haverá razões para tantas insatisfações de ambos os lados? Provavelmente. Os pesquisadores muitas vezes assumem uma atitude de juiz das práticas escolares e dos professores, atribuem à pesquisa um papel prescritivo, fazem denúncias pouco fundamentadas, ditam a verdade, criando, com isso, indisposições e resistências perfeitamente compreensíveis. Muitos professores e demais profissionais das escolas, por sua vez, desenvolvem uma grande expectativa em relação à pesquisa, acreditando que ela pode dar respostas imediatas ou apontar soluções aos intrincados problemas da prática escolar cotidiana e, como isso não acontece, mostram-se céticos quanto a seu valor e sua utilidade. Passam, então, a fazer sérias críticas aos resultados das pesquisas, acusando-os ora de simplistas demais, ora de complexos demais, ora de muito vagos, ora de contraditórios.

Muitas das razões funcionais ou estruturais que levam tanto pesquisadores quanto profissionais das escolas a essas percepções já foram estudadas, afirma Huberman (1999), assim como há vários exemplos na literatura que mostram as possibilidades de interação e de trabalho conjunto entre eles. E é justamente Huberman que, servindo-se da experiência de realização de dois projetos de pesquisa, relata os efeitos que a interação sustentada com os profissionais das escolas pode trazer para os pesquisadores. Pode haver ganhos conceituais e metodológicos para os pesquisadores, diz ele. E explica: “os pesquisadores podem refinar e até rever seus conceitos, suas metodologias, seu ensino e seu

modo de estabelecer trocas com os não-especialistas” (*op. cit.*, p. 316). A interação não nasce de uma única reunião, mas vai se consolidando ao longo de vários encontros, quando vai sendo conquistada uma simetria de poder e de influência entre pesquisadores e professores, condição fundamental para o sucesso da atividade coletiva. O objetivo não é chegar a ter percepções comuns, acrescenta ele, mas que cada parte se aproprie daquilo que esteja mais de acordo com suas representações. E continua: “As trocas são sociais; as coisas importantes são negociadas e então internalizadas em diferentes graus pelas duas partes” (*idem*, p. 317). E termina seu artigo com a seguinte conclusão: “é a interseção entre as preocupações dos pesquisadores e os dilemas dos profissionais das escolas ao se cruzarem sobre os mesmos questionamentos, no mesmo período de tempo, é que estabelece o estágio para relações mais duradoras” (*idem, ibidem*).

As reflexões e considerações de Huberman nos ajudam a ponderar que a relação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa dos profissionais da escola não deve ser vista de forma dicotômica, mas como uma possível combinação, com benefícios para ambos os lados. Os exemplos já citados de pesquisa em colaboração, realizados nos últimos anos no Brasil (entre outros: Geraldí, Fiorentini e Pereira 1998; Garrido 2000; Marin 2000; André e Darsie 1999; Passos 1997), são testemunhos dessa possibilidade.

Outra dicotomia que está presente, às vezes de forma mais explícita, outras de forma subjacente, nas discussões que tratam dos fins da investigação e da natureza dos conhecimentos produzidos é a que contrapõe conhecimentos científicos e conhecimentos da prática. Há, por um lado, os que consideram como principal objetivo da pesquisa a produção de conhecimentos novos, obtidos através de procedimentos sistemáticos e rigorosos de coleta e análise de dados (Beillerot 1991; Foster 1999). Há, por outro lado, os que julgam a pesquisa educacional irrelevante para o trabalho do professor e criticam-na por oferecer poucas contribuições à melhoria da prática.

Os argumentos de ambos os grupos precisam ser examinados com cuidado. Por exemplo, quando se aceita a idéia de que a pesquisa busca gerar novos conhecimentos, deve-se explicitar quem define o que são conhecimentos novos. Beillerot (1991) sugere que é a comunidade da área a mais abalizada para definir o que é (ou não) conhecimento novo. Para isso, segundo ele, a pesquisa precisa ser divulgada, pois só assim a comunidade poderá julgar o que é original ou não. Quanto ao requisito de que a pesquisa exige rigor e sistematização na coleta e análise de dados, parece não haver qualquer dúvida sobre essa necessidade, qualquer que seja a tendência do grupo.

Para examinar o argumento de que a pesquisa deve estar voltada para a melhoria da prática, é interessante recorrer às ponderações de Hammersley (1993), num artigo intitulado "Sobre o professor pesquisador". Segundo ele, os defensores da pesquisa do professor criticam a pesquisa convencional por várias razões, entre elas, a de que seus resultados são irrelevantes para o trabalho do professor. Apóiam-se, para isso, no argumento de que os professores em geral não lêem pesquisas e, quando o fazem, consideram-nas de pouco interesse.

De fato, afirma Hammersley, a maioria dos professores pode não ler pesquisa, mas não se pode concluir daí que é porque a julgam irrelevante ou pouco interessante. Depende muito do que eles esperam de uma pesquisa. Se eles buscam encontrar soluções para os problemas que enfrentam na sala de aula, é provável que se decepcionem, pois dificilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a serem seguidas. A pesquisa não pode resolver os problemas dos professores, primeiramente porque, quando se investiga um problema, nada garante que se chegue a uma solução, diz ele. Às vezes leva-se um tempo enorme pesquisando, pesquisando e não se chega a resultados muito claros. Em segundo lugar, acrescenta ele, as circunstâncias que cercam o trabalho do professor são muito diversas e variáveis. Nenhum conjunto de regras ou preceitos será suficiente para orientar a ação. Além disso, conclui Hammersley, a prática não se reduz à estrita aplicação de

conhecimentos teóricos, mas é uma atividade que envolve necessariamente julgamento e se apóia muito na experiência, e não só em conhecimento científico.

A pesquisa e a formação do professor no texto oficial

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação inclui a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

Destaca a importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente; o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica como o registro, a sistematização de informações, a análise e comparação de dados, o levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico.

Ressalta ainda que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa em seus alunos. O documento explica que “a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educar” (*op. cit.*, p. 19).

O documento também põe em destaque a importância de que o futuro professor tenha “noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações” (*id.*, *ibid.*) e que “tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica” (*id.*, *ibid.*).

Ao abordar esses aspectos, o documento parece estar em sintonia com os pontos enfatizados pelas literaturas nacional e estrangeira e pelos debates da área.

No entanto, há nessa parte do documento, que trata do papel da pesquisa na formação profissional do professor, uma questão que deixa muitas dúvidas sobre a concepção de pesquisa que está sendo focalizada. O texto diz que:

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo. (Op. cit., p. 19)

O texto faz uma separação bem nítida entre a pesquisa acadêmica ou científica e a pesquisa do professor. Pode-se levantar pelo menos duas objeções a esse posicionamento. Uma delas é a seguinte: não se pode definir *a priori* que o professor não poderá desenvolver pesquisa acadêmica ou científica. O que é a pesquisa acadêmica ou científica? A investigação de Lüdke (2000) sobre a pesquisa do professor da escola básica mostra que há alguns professores que desenvolvem pesquisas dentro dos modelos mais convencionais. Se essa é uma pesquisa acadêmica e é importante para o desenvolvimento profissional do professor, por que ele deixaria de fazê-la? Outra questão que se pode fazer é o seguinte: de que dados dispomos para concluir que essa (ou aquela) pesquisa é a mais (ou menos) adequada para a melhoria do trabalho docente?

Se o documento tinha a boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao reduzir o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade de que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica.

Referências bibliográficas

- ANAIS DO IX ENDIPE. Águas de Lindóia, SP, 1998.
- ANDRÉ, M.E.D.A. "O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente". In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (orgs.). *Anais do VII Endipe*, vol. II, Goiânia, GO, 1994, pp. 291-296.
- ANDRÉ, A. e DARSIE, M.M.P. "Novas práticas de avaliação e a escrita do diário". In: ANDRÉ, M. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999, pp. 27-45.
- BEILLEROT, J. "La 'recherche': Essay d'analyse". *Recherche et Formation*, n. 9, 1991, pp. 17-31.
- BUENO, B.; CATANI, D. e SOUZA, C. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CHARLOT, B. "Formação de professores, pesquisa e política na educação". Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, em 28/3/2001.
- COCHRAN-SMITH, M. e LYTLE, S. "The teacher research movement: A decade later". *Educational Research*, n. 7, vol. 28, 1999, pp. 15-25.
- DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DIETZSCH, M. J. M. "Imagens de leitura e escrita no diálogo com professores". In: DIETZSCH, M.J.M. (org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999, pp. 115-142.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata, 1996.
- FOSTER, P. "Never mind the quality, feel the impact: A methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency". *British Journal of Educational Studies*, n. 4, vol. 47, 1999, pp. 380-398.
- GARRIDO, E. "Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor". Tese de livre-docência, Faculdade de Educação, USP, 2000.
- GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

- HAMMERSLEY, M. "On the teacher as researcher". In: HAMMERSLEY, M. (org.). *Educational Research – Current issues*. Londres: The Open University, 1993, pp. 211-231.
- HUBERMAN, M. "The mind is its own place: The influence of sustained interactivity with practitioners on educational reserach". *Harvard Educational Review*, n. 3, vol. 69, 1999, pp. 289-318.
- LIMA, M.L.R. "A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: O fazer é sobretudo criação". Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1995.
- LÚDKE, M. "Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Ande*, ano 12, n. 19, 1993, pp. 31-37.
- _____. "A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor?". In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 101-114.
- MARIN, A. J. *Educação continuada: Reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.
- PASSOS, L.F. "A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica". Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1997.
- PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR. Conselho Nacional de Educação, 2001 (Versão preliminar de fev./2001).
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1984.
- ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva do professor: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

A "PESQUISA": ESBOÇO DE UMA ANÁLISE¹*J. Beillerot*

Nos meios universitários, o uso da palavra "pesquisa" no singular, e por vezes até mesmo sendo empregada com maiúscula, envolve um pressuposto pleno de sentidos, equívocos e conivências: para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa. Gostaríamos de mostrar que a situação real não obedece a esta idéia geral e que os debates em voga (reativados pela criação dos IUFMs, dos quais falaremos no fim deste texto) necessitam urgentemente de tentativas de esclarecimento. Trata-se de uma tarefa delicada, porque ela diz respeito às pessoas nas suas dimensões afetivas e sociais; e deve ser realizada sem ilusões, pois não se saberia legislar em termos de linguagem e de epistemologia. Portanto, o acordo possível, entre muitas pessoas, sobre uma série de distinções e de disjunções, contribuiria para tornar os debates mais articulados, mais refinados, e para encontrar,

1. Texto publicado na *Revista Recherche et Formation*, n. 9, "La 'recherche': Essai d'analyse", em abril de 1991, pp. 17-31. Tradução de Menga Lüdke.

então, os pontos reais de divergência, os aprofundamentos necessários, assim como o bom nível dos debates políticos; em resumo, contribuiria para tornar as discussões tão teóricas quanto possíveis, dando às dimensões socioideológicas seu verdadeiro lugar. Trata-se, na verdade, de trabalhar para que as posições em jogo (*les status*) não evitem as discussões críticas, ou que as proclamações não passem por epistemologia. A empreitada, apesar de todas as suas ciladas, merece ser tentada, caso ela possa chegar a se desembaraçar dos terrorismos mentais, levando-nos, assim, a aceitar a pluralidade das abordagens e dos objetos, a fim de nos tornar mais exigentes e mais rigorosos, em detrimento de uma rigidez que se acomoda, muitas vezes, a facilidades.

1. As constatações

1.1. É importante lembrar que a noção de pesquisa é empregada em numerosos campos de práticas sociais, pois o lugar comum de seu uso é, "simplesmente", aquele do esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento. Desde já, o termo designa, portanto, o essencial. Trata-se de um esforço mental assim como de um esforço de ações, significando com isso que se exclui da pesquisa aquilo que é encontrado por acaso ou por intuição: nem toda descoberta poderá ser relacionada com a pesquisa.

Nas acepções comuns, qualifica-se a pesquisa com o intuito de mencionar o campo no qual ela se desenvolve ou o objeto mesmo de sua atenção: a investigação policial (*la recherche policière*) ou a pesquisa petrolífera.

1.2. A noção de pesquisa "científica" é recente; ela se impõe a partir da década de 1930 e mais ainda após a guerra. Isso quer dizer, por um lado, que ela especifica uma pesquisa em meio a outras e, por outro, que as investigações anteriormente conduzidas, notadamente nas "facul-

dades" (*facultés*), não se denominavam como tais. Parece que se falava de estudos ou de trabalhos (cf. a tese sobre trabalhos – *la thèse sur travaux*).

1.3. Nas universidades existem e co-habitam diferentes pesquisas, no que se refere às pesquisas "científicas", segundo as disciplinas ou segundo a natureza de suas produções. Assim, a pesquisa filosófica avizinha-se da pesquisa documental ou da pesquisa jurídica; em nenhum dos três exemplos o termo científico seria conveniente para caracterizar o trabalho efetuado, que, entretanto, se remete à pesquisa.

Pluralidade de pesquisas

1.4. Enfim, um saber adquirido há mais de vinte anos merece ser lembrado desde o começo desta análise: aquele sobre a diferença entre estar "em" pesquisa e "fazer" pesquisa. Com a primeira expressão designa-se toda pessoa que reflete sobre problemas ou dificuldades que ela encontra, ou então, sobre os sentidos que ela tenta descobrir, seja em sua vida pessoal ou em sua vida social. Neste caso, os sistemas de educação e de formação, assim como aqueles de terapia, de reflexão solitária ou, ainda, a confrontação cotidiana com outras pessoas, podem ajudar nesse trabalho. Novas correntes de pensamento tentam fazer desse trabalho reflexivo, desse trabalho sobre a "experiência", um meio privilegiado de formação. Ao contrário, "fazer pesquisa" implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo "fazer" impõe: encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las.

1

2

estar em pesquisa ≠ fazer pesquisa

1.5. Última precaução de partida: admitiremos uma diferença entre fazer pesquisas (que não é idêntico a fazer a pesquisa) e ser pesquisador, que impõe um *status* e um reconhecimento social de uma outra natureza, distinta da questão de produzir pesquisas.

Fazer pesquisa ≠ ser pesquisador

2. Uma definição mínima da "pesquisa"

Examinemos agora a pesquisa do ângulo de seu processo, de sua atividade mental, deixando para mais tarde a questão dos produtos que resultam desse caminho.

2.1. Em quais condições pode-se falar de pesquisas? Parece que uma vasta literatura concorda, valendo-se de denominações ligeiramente diferentes, em reconhecer um procedimento como sendo de pesquisa segundo três condições:

- uma produção de conhecimentos novos (critério nº 1);
- uma produção rigorosa de encaminhamento (critério nº 2);
- uma comunicação de resultados (critério nº 3).

A primeira condição, a produção de conhecimentos novos, é, sem dúvida, uma das mais difíceis. Em vez de discutir neste texto todo o problema que levanta o termo "novos", admitiremos que um conhecimento é novo se ele é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo (seja em razão do momento, da importância ou da originalidade da qualidade de novo). Essa maneira de resolver a questão teórica de fundo é necessária, porque é realista e apresenta, assim, um mínimo de garantia; entretanto, permaneceremos conscientes de que ela enuncia, por ausência (*par défaut*), aquilo que, como realidade de um conhecimento novo, poderia ser entendido seja de uma maneira "transcomunitária", seja por qualquer outro critério – por exemplo, o da eficácia ou da verdade. Mesmo assim delimitado, o critério de "conhecimentos novos" é discriminante naquilo que ele elimina entre as modalidades de pesquisa que não produzem conhecimentos considerados como novos; é, em particular, o caso das situações pedagógicas em que os alunos, os estudantes e os adultos em formação são convidados a resolver problemas ou a produzir diversos *dossiers*, nos quais os resultados (que podem ser conhecimentos novos para os aprendizes) não

constituem, salvo exceção, conhecimentos novos para o conjunto das comunidades, mas antes, e simplesmente, descobertas mais ou menos diretamente programadas pelos docentes-formadores.

A segunda condição é aquela do caminho rigoroso; caminho de investigação dos fatos, dos fenômenos e das idéias. Isso significa, ao mesmo tempo, um "caminho para encontrar" suficientemente sistematizado para ser reproduzido, tanto por cada um como por muitos; um caminho que, por outro lado, deve ser admitido pelo grupo de referência. Caso se tenha conhecido, há alguns anos, momentos de grande formalização, segundo os campos explorados, o que beirou a ritualização, tende-se, em nossos dias, a valorizar os caminhos simultaneamente sistemáticos e adaptados (cf. o sucesso do termo "*bricolage*"). Esta segunda condição elimina da pesquisa os caminhos muito individuais, muito originais, ou aqueles considerados como não racionais, pois os procedimentos devem sempre ser reproduzíveis. Em resumo, um procedimento obedece a critérios de racionalidade e de rigor, nem sempre facilmente enunciáveis... Mas o rigor das condutas, mesmo complexas, não basta. Assim, os aprendizes dos quais falávamos acima podem aplicar abordagens metódicas. A pesquisa de uma informação em um computador pode ser feita com muita racionalidade, entretanto, se a primeira condição não for preenchida, não falaremos de pesquisa neste caso.

A terceira condição é relativa à comunicação dos resultados. Voltaremos a essa questão não mais em termos de pesquisa como um processo, mas da pesquisa em relação às suas produções. Não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou. Aqui, visa-se, pela comunicação, a discussão crítica, a verificação e a acumulação simultaneamente. Portanto, uma pesquisa por si mesma não é admitida.

2.2. A combinação dessas três funções já permite uma triagem importante do vasto mundo dos processos de pensamento. Eliminam-se, assim, da reflexão, todas as pesquisas que têm por objeto encontrar realidades materiais (um tesouro ou petróleo; apesar de que podemos

Capa do Tesouro

conservar as condutas mentais que precedem os procedimentos operacionais com vistas a encontrar objetos); eliminam-se, também, aquelas que têm por objeto encontrar as coisas escondidas, mas das quais sabemos a priori a existência (a "verdade" para a polícia); assim como aquelas de certos "amadores" que efetuam trabalhos que não obedecem à terceira condição.

Para não serem comunicados.

aceitação.

2.3. Em compensação, graças a essas três condições, pode-se concluir que pesquisas tão diferentes quanto aquelas que evocávamos no parágrafo 1.3. façam legitimamente parte da pesquisa. Ao mesmo tempo, também podem ser consideradas como pesquisas, neste estágio da análise, ações como aquelas que, em história, se concentram sobre acontecimentos locais a partir de arquivos, ou também, pesquisas de astrologia, ou ainda pesquisas que se desenvolvem, no plano dos exercícios profissionais, por tentativas analisadas e fundamentadas de ensaios e erros sucessivos etc.

3. A pesquisa de "segundo grau"

3.1. Está implícito que, se definimos uma pesquisa mínima, é possível visualizar uma pesquisa de outro nível; uma pesquisa de segundo grau que deve poder definir-se por novos critérios, acrescentando-se aos três primeiros. É ainda este o caso, com efeito, segundo a maior parte da literatura consultada sobre o assunto.

3.2. Parece que podemos encontrar um consenso sobre a existência de três novos critérios, sejam eles o quarto, o quinto e o sexto. O quarto critério se liga à possibilidade da dita pesquisa introduzir uma dimensão de crítica e de reflexão (um trabalho de segundo grau) sobre suas fontes, seus métodos e seus modos de trabalho. O quinto critério é relativo à sistematização na coleta de dados; enfim, o sexto critério é aquele da

presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais que contribuem para permitir a elaboração de uma problemática, assim como uma interpretação de dados (o que permite assinalar que a pesquisa de nível mínimo pode provocar um impasse sobre a interpretação dos fatos ou fenômenos que ela identifica).

3.3. De novo, estes três critérios permitem “selecionar” entre as pesquisas todas as que não obedecem a essas novas regras. Assim, entre os exemplos citados no parágrafo 2.3., a astrologia não obedece ao 6º critério; as pesquisas sobre arquivos locais não são conduzidas segundo o 5º e talvez o 6º critérios; aquelas pesquisas que se apóiam sobre aplicações concretas podem não contemplar o 4º critério.

3.4. Podemos qualificar as pesquisas de segundo grau de “superiores” ou de “universitárias”. Na realidade, é isso o que se faz comumente, mas é preciso notar, nesse caso, todas as ambigüidades. “Superior” significa, ao mesmo tempo, de segundo grau, mas também de ensino superior (segundo a definição da Lei Savary, que decide que todos os estabelecimentos de *post-bac*² são denominados superiores). E, enfim, isso tende à emissão de um julgamento de valor em si positivo pelo simples fato de que a pesquisa seria feita em lugares superiores. Quanto ao “universitário”, isto significa tanto os estabelecimentos chamados de universidade como os que lhe são semelhantes; mas sabemos, atualmente, que nas universidades se fazem pesquisas de nível mínimo, e que pesquisas de segundo grau se efetuam em numerosos lugares que não são universidades. Conseqüentemente, o uso desses dois termos contribui para a confusão, porque um e outro tendem a designar pesquisas não tanto segundo a natureza, mas segundo a posição social distintiva daqueles que as praticam. Por certo, não podemos evitar que as denominações sejam como são; mas, num trabalho de reflexão, o emblema

2. O *post-bac* corresponde, grosseiramente, ao nível de ensino superior no Brasil. (N.T.)

socioinstitucional não poderia substituir a realidade, quer dizer, o processo e os métodos de pensamento que presidem a produção mental.

3.5. Essas diferentes análises permitem, por exemplo, demarcar distinções anteriores que não chegaram a dar resultados. É o caso quando a intenção é definir a pesquisa em relação aos estudos, aos balanços, às avaliações etc.

As pesquisas entendidas como processo de investigação, e não como gênero, se distinguem de outros processos de pensamento. Estudos, avaliações, balanços etc. dão lugar muitas vezes a pesquisas, mesmo se elas são essencialmente de nível mínimo; com efeito, parece que muitos estudos, balanços etc. não dão lugar à aplicação do 4º critério, e ainda mais raramente do 6º, mas eles nem por isso deixam de ser pesquisas. Como acabamos de mostrar, não é cabível reservar o termo “pesquisa” apenas às investigações às quais se aplica a totalidade dos critérios. Em compensação, as pesquisas não se efetuam todas nas mesmas condições e não dão lugar às mesmas produções. Voltaremos a isso do ponto de vista dos “gêneros”.

3.6. Nas pesquisas mínimas ou de segundo grau, está implícito que podemos encontrar graus de sucessos segundo a qualidade de um ou de outro critério, segundo a capacidade posta em prática de levar em conta os critérios que subjazem os graus de sucesso. Lembremos somente que em cada pesquisa precisamos perguntar se ela obedece aos três primeiros critérios ou aos seis. Isto porque uma pesquisa que não apresentasse senão quatro ou cinco critérios permaneceria uma pesquisa mínima, tendendo a ser de segundo grau, sem chegar aí porque faltaria um critério constitutivo; mas uma pesquisa que tivesse somente dois dos três primeiros critérios não seria simplesmente uma pesquisa.

4. Os resultados dos processos de pesquisa

4.1. A intenção, no começo de uma pesquisa, pode ser a de produzir esse ou aquele apoio, ou uma pesquisa prestes a terminar pode encontrar seu encaminhamento num suporte ou noutro. Assim, ninguém duvida de que existem numerosas formas pelas quais uma pesquisa pode ser comunicada. Um trabalho ainda não concluído mostra que podemos reconhecer no mercado de produções (apenas na educação) pelo menos 77 formas “literárias”, que chamaremos gêneros, e pelo menos 28 “instrumentos ou materiais” diferentes. Sem dúvida, nem todas as formas dão lugar a pesquisas, mas se pode, entretanto, afirmar que todas as pesquisas encontram formas muito diferentes de exposição.

4.2. Logo, um ponto é frequentemente esquecido; pode-se, com efeito, estimar que cada gênero possui propriedades próprias, espécies de “leis do gênero” que importa destacar. Assim, quando temos em mãos um “produto”, ele nasce de um trabalho duplo: aquele que resulta de um processo de pesquisa (se ele existe), e aquele que resulta da especificidade da formulação; um podendo ocultar o outro, um podendo ter exigências contraditórias com relação ao outro.

4.3 As questões postas por essa grande variedade de formas não são de início aquelas do reconhecimento *a priori* de algumas em detrimento de outras. Antes, as questões são : Esse produto deu lugar a uma pesquisa? Em caso afirmativo, de que natureza (mínima ou de segundo grau)? Assim sendo, quais são as exigências conhecidas e admitidas, as “propriedades” desse ou daquele gênero, desse ou daquele instrumento, as exigências definidas por comparação com outros tipos de produção, definidas também no seu grau de perfeição ou imperfeição? Então, a segunda pergunta torna-se: “Tal produto, que se apresenta sob tal gênero, obedece às leis admitidas deste gênero? Até que ponto?”.

4.4. Seria preciso fazer e difundir estudos relativos aos gêneros mais usuais, mas esses estudos não existem. Poderia, assim, perguntar-se quais são as exigências de um manual (variando segundo os leitores), as exigências de um programa de computador, ou de uma bibliografia comentada, ou de um relatório de investigação, ou ainda de um estado da arte etc. É, em cada caso, um trabalho de balizamento, depois de análise comparativa entre os gêneros, a partir das produções já existentes. O resultado dessas análises é sempre relativo e temporário e necessita, além disso, do acordo de vários parceiros implicados no gênero (em particular, é aqui que um tal trabalho sobre a “monografia” como gênero seria útil para não se confundir as suas características com o seu objeto ou o seu conteúdo).

4.5. Assim, seguindo o raciocínio adotado, temos os critérios possíveis de julgamento de uma obra; nada pode ser catalogado *a priori*; ao contrário, é preciso proceder à análise da obra. Ela saiu ou não de uma pesquisa mínima ou de segundo grau? Ela obedece mais ou menos às exigências do gênero ao qual ela se propôs? É por isso que poderíamos “avaliar” os diferentes trabalhos segundo uma lógica de produção e de comunicação, e não segundo critérios muitas vezes arbitrários e fluidos.

5. E... a ciência?

5.1. A história, mesmo recente, da produção de conhecimentos no Ocidente se fez em numerosos lugares, aí compreendidas as universidades, muito antes que a questão da ciência se colocasse. Não foi senão depois de algumas décadas que essa questão passou a ser diretamente abordada nas disciplinas sociais e humanas. É por isso que continua pertinente analisar a produção de conhecimentos novos antes de introduzir a questão da cientificidade.

5.2. Devemos poder nos colocar de acordo a propósito da cientificidade de algumas constatações de situação, das quais a primeira é precisamente que a natureza da cientificidade permanece largamente em debate neste início de século, impedindo, por isso mesmo, de classificar os tipos de pesquisa de uma maneira certa e, portanto, sumária.

Entre as constatações e as evidências, parece que existem as seguintes:

- Não se pode ser científico sozinho.
- Um trabalho não é científico porque o seu autor o proclama, mas porque os outros assim o admitem.
- “Professar” a cientificidade é uma postura militante, talvez necessária, mas que deve ser diferenciada de uma posição epistemológica.
- A propósito das disciplinas sociais e humanas, não há qualquer acordo, nem entre os pesquisadores das ciências da natureza com relação a essas disciplinas, nem entre os próprios pesquisadores dessas disciplinas

Enfim, parece que os debates epistemológicos conduzem hoje ao seguinte panorama simplificado: segundo alguns, não há senão uma única cientificidade, aquela que segue ou que se calca sobre as ciências da natureza (mesmo se nesse meio a evidência não aparece espontaneamente); segundo outros, existe uma cientificidade específica que cada disciplina tende a enunciar de acordo com as suas regras próprias; em terceiro lugar, há aqueles que advogam a existência de cientificidades radicalmente diferentes umas das outras. Enfim, há aqueles que reivindicam fazer um trabalho de pesquisa de uma maneira não-científica ou “a-científica”.

A conclusão dessas constatações deveria conduzir à prudência nos julgamentos. Qualquer outra atitude reforça o fato de que o uso da expressão “científico” serve, em princípio, para afirmar ou confirmar

uma posição social de marca, de dominação. Hoje, a única urgência é aquela de prosseguir o debate da cientificidade das produções, e não da utilização da noção de cientificidade como distinção social.

5.3. Apesar de todos os problemas citados acima, criou-se o “costume” de batizar algumas pesquisas como “científicas”; sem dúvida, principalmente aquelas que chamamos “de segundo grau”. Mas como acabamos de dizer, esse costume tem como consequência inscrever uma ruptura no contínuo bem real das pesquisas; dito de outra forma, embora não seja possível a produção de pesquisas mais bem-sucedidas, mais originais, a menos que seja assegurada uma série de pesquisas de natureza e de gêneros diferenciados, qualificar algumas pesquisas de “científicas” é, de fato, tender a excluir as outras do campo da necessidade... científica, já que elas contribuem para tal.

6. Legitimidade e legitimação

6.1. As instituições podem, segundo sua história, segundo suas próprias missões, segundo a evolução das demandas sociais, admitir ou reconhecer certas pesquisas e recusar outras. Constata-se simplesmente que este caso muda de acordo com os tempos e os países. Isso porque os julgamentos não deveriam jamais ser somente dos “pares diretos”; haveria necessidade de admitir mais pontos de vista provenientes de “estranhos” para atenuar as apostas institucionais e de poder (cf. a prática americana do anonimato dos artigos submetidos a comitês de leitura).

6.2. Antes de prosseguir o raciocínio, uma menção particular deve ser feita a propósito da “criação”. Até aqui a questão debatida neste texto é vista do ângulo do critério nº 1 do processo de pesquisa: “produção de conhecimentos novos”. Mas o que dizer sobre o trabalho de criação literária, pictórica, cinematográfica, musical etc.? Que ele seja fruto de um intenso

trabalho preliminar, ninguém duvidará. Que ele não siga as regras dos processos de pesquisa, ou pelo menos que ele se afaste de algumas dessas regras, é provável. E então? Constata-se que certas instituições admitem esse trabalho criador como sendo igualmente trabalhos de pesquisa, e que em outros casos a situação é mais fluida. Saber como ajudar ou proteger a criação é em grande medida uma questão da sociedade? (cf. o princípio das bolsas de estudos – *pensions*). Logo, a questão nos interessa de duas maneiras: de uma parte, no caso em que esse tipo de produção é reconhecido como sendo “igualmente” pesquisa, isso prova que um só modo de produção mental não é legítimo; mas, de outra parte, nos importamos com a criação nas disciplinas sociais e humanas, porque as fronteiras entre criação e pesquisa não são sempre evidentes.

6.3. De todas as questões que podem ser abordadas, seja sobre o plano teórico ou sobre o plano epistemológico ou institucional, pode-se concluir de uma maneira definitiva pela grande variedade de situações; deduz-se daí o que podemos chamar de realidade de múltiplas pluralidades, uma “pluralidade de pluralidades”. A partir dessas constatações, pode-se, certamente, admitir que as instituições decidam sobre as fronteiras que elas entendem reconhecer. Mas, neste caso, duas coisas são importantes: de um lado, a percepção do grau de arbitrariedade sempre em ação no estabelecimento da demarcação dos limites e das categorias; de outro, a percepção de que as decisões estão longe de serem somente teóricas; as diversas apostas sociais têm aí um grande peso. Seria útil, pelo menos, que os pesquisadores não abusassem desses diferentes elementos com medo de abusar dos outros.

6.4. Para resumir o conjunto de pontos precedentes, podemos dizer agora que uma pesquisa, mínima ou de segundo grau, pode ser apreciada segundo duas vezes três critérios: que, em cada caso, se pode apreciar (desde que se esteja de acordo sobre a existência de critérios) o grau de sucesso, que não deve, portanto, se confundir com o fato de que a

produção a julgar seja ou não seja uma pesquisa (distinção entre natureza e valor); que, de outro lado, uma produção se aprecia segundo o gênero que a torna pública e, aí, também o gênero pode dar lugar a apreciações de qualidade intrínseca; enfim, que a questão da cientificidade que se “sobrepõe” é determinada pelas realidades socioinstitucionais de denominação, que, no fim das contas, não mudam nada na realidade de cada pesquisa.

7. As finalidades das pesquisas

7.1. Parece admissível e sustentável que as pesquisas, quaisquer que sejam os seus graus, podem ainda se dividir entre dois grandes grupos: aquelas que visam à produção de conhecimento do ângulo específico da análise dos processos de fatos e fenômenos estudados e aquelas que visam a permitir diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e das práticas. Estas últimas são, por vezes, denominadas pesquisas avaliativas, para distingui-las das primeiras (nós as chamamos também de pesquisas práticas ou praxiológicas; todos esses termos devendo ainda ser cuidadosamente analisados). Nós poderíamos aproximar essa distinção daquela, em parte mais antiga, entre pesquisa básica e pesquisa aplicada. Pode-se, sem dúvida, constatar, hoje em dia, que as diferenças são menos evidentes do que se acreditava no começo do século XX, mesmo se em muitos relatórios e textos oficiais, principalmente nas ciências da natureza, essas categorias são mantidas. Em todo o caso, no campo do social e do humano, as fronteiras são difíceis, ou ainda, segundo alguns autores, perigosas. Ora, apesar das dificuldades, devemos avançar sobre este problema, porque a demanda social geral, quer dizer, aquela de todos os setores da atividade da produção social, exige fortemente novos saberes para agir.

7.2. No que se refere à educação, certos autores acrescentam às duas grandes categorias acima um terceiro procedimento. As práticas sociais complexas, como a educação, não poderiam ser conhecidas somente pela utilização sistemática das ciências existentes; uma terceira via deveria ser inventada. Esses autores tentam, assim, destacar uma abordagem original, procurando estudar objetos específicos, dos quais nenhuma abordagem muito estreita dá conta (é, por exemplo, o caso da relação pedagógica); ou analisando a situação pedagógica na sua totalidade complexa, sem a “recortar”; ou, ainda, procurando contribuir para uma verdadeira epistemologia específica. No momento atual, parece que esta terceira via seja mais uma perspectiva do que uma realidade efetiva.

7.3. Se podemos afirmar que toda produção de conhecimentos novos num campo de práticas sociais modifica esse campo, quanto mais não fosse lhe dando uma imagem renovada de si próprio, é certo também que a modificação depende das mediações dos intermediários. Se a história da educação pode transformar as práticas dos docentes, isto será, no mínimo, graças às apropriações e, depois, às escolhas que não decorrem jamais diretamente do conhecimento histórico. Dito de outro modo, se algum conhecimento novo em história tem efeito, é naquilo em que, segundo a expressão consagrada, ele “esclareceria” as práticas atuais. Mas, em caso algum, salvo a ter que voltar às lições da história, não afirmariamos que tal fenômeno estudado se traduz imediatamente pela prescrição de uma tal ação. O conhecimento dos processos e dos funcionamentos deixa intactas as escolhas de ação que implicam uma dimensão política (escolha das finalidades das estratégias) e uma dimensão ética (escolha de valores).

Este primeiro fenômeno é, sem dúvida, praticamente admitido por todos os pesquisadores no que se refere à parte mais evidente dos conhecimentos que podem ser, aqui, chamados de fundamentais. O caso dos estudos históricos, bem entendido, é um exemplo particularmente

típico, podemos até mesmo dizer, simples. Os problemas são mais complexos quando se trata de analisar as práticas atuais; em particular, quando o estudo tem como finalidade buscar os efeitos de certas práticas, tentando modificá-las, ou buscando os efeitos que sejam mais conformes às normas decididas anteriormente como sendo aquelas que levam ao sucesso. Uma questão central freqüentemente trabalhada é, assim, aquela da distância guardada com relação ao objeto “prático” estudado.

7.4. As críticas endereçadas às pesquisas que visam, de uma maneira imediata e operatória, a modificar as práticas e as situações são muito freqüentemente pertinentes: a recusa de tomar em consideração a complexidade das situações e o recorte arbitrário de subcampos; a “parametrização” excessiva das realidades; a submissão aos comandos dos profissionais ou dos políticos; e a não-pertinência da divisão entre os dois grandes tipos de pesquisa, uma vez que não há nada de mais “prático” do que uma compreensão em profundidade dos processos nos quais se dão os fenômenos. É preciso constatar fortemente, portanto, que certas pesquisas, talvez especialmente no exterior, continuam a privilegiar a perspectiva de aperfeiçoamento dos procedimentos de execução dos atos educativos e pedagógicos. Desde já, seria melhor reconhecer a todas as pesquisas seu direito de cidadania a procurar “interditar” seu direito de desenvolvimento, com a condição, de desenvolver as análises críticas aos seus pressupostos e à sua investigação.

7.5. No campo das pesquisas “práticas” ou “pedagógicas”, parece ser preciso admitir a existência de muitos procedimentos; quer dizer, admitir que a pesquisa pedagógica, ela mesma, não obedece a um só modelo. Aliás, não há nenhuma razão para não retomar, aqui, nossas distinções entre pesquisa de nível mínimo e pesquisa de segundo grau. A prática, ela mesma, pode engendrar pesquisas diferentes segundo os graus, quer dizer, também, segundo o “desvio” que se impõe à dita pesquisa: pensemos, por exemplo, na diferença que existe entre estudar “como isso se passa”, para o estudante

que escuta uma aula magistral, e como ele é, mais ou menos, bem-sucedido em certas provas, segundo esta ou aquela forma de aula magistral. Encontra-se, a propósito da prática pedagógica, a distinção entre pesquisas processuais e pesquisas avaliativas, evocadas acima.

Apesar das reservas e das distinções, pode-se recuperar três modelos que estão atualmente em curso. Os métodos “comparativos”, que se inspiram nos modelos quase experimentais – em situação real e não em situação de laboratório. Eles consistem em definir amostras-testemunho (*échantillon témoins*) e amostras onde são praticados diversos modos de agir; as medidas de avaliação devem, então, determinar a prática mais eficaz em relação às normas acordadas.

Um segundo modelo de pesquisa pedagógica propõe aos profissionais da prática, mediante diferentes técnicas, analisar um ou vários elementos das suas práticas profissionais. Eles são, assim, chamados a objetivar, e depois a teorizar, as suas respectivas práticas; diz-se, muitas vezes, que eles estão elucidando um objeto prático como objeto de pesquisa.

Enfim, um terceiro modelo é aquele chamado pesquisa-ação, termo muito genérico que recobre maneiras muito diversificadas de produzir conhecimentos. Esse modelo, mais ainda que os outros, merece uma reflexão teórica, na medida em que é capaz de “ligar” espontaneamente todas as pessoas sobre a magia única de um termo que parece reconciliar aquilo que fica, justamente, para ser demonstrado.

8. A formação para e pela pesquisa

8.1. Em que a formação pela pesquisa seria necessária para formar profissionais mais competentes? Não é certo que possamos responder com alguma objetividade esta questão. Não parece haver muitos estudos que tenham mostrado que, por exemplo, um docente formado pela

pesquisa seja mais “eficaz” do que um outro. Em compensação, é certo que essa opinião torna-se comum e começa mesmo a ultrapassar largamente o círculo de especialistas. Portanto, não se deve esquecer as resistências encontradas que alimentam permanentemente as ideologias conservadoras.

8.2. Podemos, evidentemente, “justificar” nossa opinião. O contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado. A pesquisa é a prova permanente de que muitas outras coisas em educação nos escapam, o que deveria, assim, nos tornar circunspectos, prudentes e abertos a novas compreensões. A pesquisa seria suscetível de formar os jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas. Portanto, na formação do espírito, a pesquisa não toma, hoje, o lugar daquilo que antes era reservado a certas disciplinas?

8.3. Admitamos estas intenções; admitamos mesmo que apenas a pesquisa possa permitir adquirir estas qualidades e esta forma de cultura. Isso não evita que continuem existindo questões difíceis.

Vejamos, em primeiro lugar, aquelas relativas à formação pela pesquisa.

Aqui, tende-se a afirmar que os processos de pesquisa confirmados e os resultados de todos os campos que se interessam pela educação deveriam ser conhecidos pelos profissionais. Mas constata-se imediatamente que, se o cuidado não é somente uma “cultura”, mas antes, uma capacidade a ser adquirida, três questões são colocadas:

Que pesquisas devem ser privilegiadas, desde que não se pode “transmitir” tudo? Como elas são apresentadas? E sobretudo, talvez, sob que condições estas pesquisas podem ter um impacto sobre o comporta-

mento profissional (cf. §7.3)? Pode-se apelar a numerosos exemplos e a numerosas experiências de formação, mas isto necessitaria uma avaliação. Uma coisa parece certa, trata-se, desde já e antes de tudo, de uma questão de formação e não tanto de pesquisa como tal. Uma questão de formação, mas também uma questão de situação, em que as compreensões de fenômenos que surgem das pesquisas conhecidas permitiriam aos docentes terem diferentes meios de agir de uma maneira mais adequada aos resultados conhecidos.

8.4. Uma outra questão é aquela da formação para a pesquisa; uma iniciação, como se diz, para indicar o começo de um caminho que não se poderia adquirir em poucas semanas. É aí, sem dúvida, que as análises acima, relativas à natureza das pesquisas, seus graus e gêneros, devem ser levadas em conta para que se façam as escolhas. Dados os numerosos parâmetros que foram vislumbrados, poder-se-ia, ao menos, aspirar a três coisas.

De um lado, que aqueles que decidem (tanto os formadores e os administradores como os políticos, cada um pelo que lhe concerne e sem querer legislar de um modo global e sistemático) tenham consciência da complexidade e façam escolhas com conhecimento de causa; que eles possam, portanto, explicitar suas escolhas não por intenções vagas e ideológicas. De outro lado, que se procure colocar à disposição dispositivos progressivos e que não se pretenda fazer com que os jovens profissionais façam “a” pesquisa, sobretudo a científica. Poder-se-ia evocar, aqui, um terceiro ponto, aquele do “contato com a pesquisa”, que consistiria (como se faz em certos cursos) em propor aos estudantes “participarem”, por um tempo, de uma equipe de pesquisa. Enfim, uma atenção toda especial deveria ser dispensada à aprendizagem da leitura dos trabalhos de pesquisa. A atual situação catastrófica, em que raros professores em atividade lêem regularmente artigos e livros, merece uma ação sistemática, sem a qual as pesquisas em educação não poderão progredir.

8.5 Enfim, antes mesmo de toda iniciação à pesquisa, a experiência da formação contínua mostra que numerosas questões postas pelos professores necessitam, por sua parte, de um longo trabalho de “desembaraçamento”, antes que eles possam identificar claramente aquilo que poderia depender de estudos objetivos, existentes ou a serem realizados. Dito de outro modo, é por um trabalho de formação que os jovens professores podem tornar-se mais conscientes de sua subjetividade em ação, e encontrar as vias de uma melhor objetividade, adaptada às situações com as quais eles se defrontam, até elaborarem um ponto de vista suficientemente distanciado para constituírem objetos de pesquisa.

AS PESQUISAS NAS ÁREAS ESPECÍFICAS INFLUENCIANDO O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Magda Soares

Procurando fugir ao risco de discutir o tema deste trabalho – “As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores” – de maneira demasiado genérica e imprecisa, que a abrangência dele quase impõe, correrei o risco oposto de discuti-lo de maneira demasiado particular e precisa, que a forma de exposição pela qual optei pode, por sua vez, impor. Entre os dois riscos, escolho o segundo, por mais controlável; e tentarei controlá-lo buscando um movimento de fluxo e refluxo do particular ao geral e do geral ao particular. Para isso, organizo assim o texto: começo por definir os limites daquilo que aqui se vai dizer, apontando aquilo que aqui não se vai dizer, ou seja:

-
1. Uma primeira versão deste texto foi apresentada na 15^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – Anped, 1992, em atendimento a uma solicitação do Grupo de Trabalho *Licenciatura*, que propôs o tema, decorrente de suas preocupações com as relações entre pesquisa e ensino, nos cursos de formação de professores. Embora quãse dez anos tenham-se passado, os problemas relativos à formação de professores e o papel da pesquisa nela continuam os mesmos – se não se agravaram, com a atual regulamentação dos cursos de formação para o magistério.

interpreto o tema e me sujeito a ele; em seguida, busco, com um exemplo – a relação entre as pesquisas em uma certa “área específica” e a formação de professores para essa “área específica” – surpreender o geral no particular, para logo extrair desse exemplo, e do “geral” que nele surpreendo, lições, e depois, inferências; concludo não com a sempre esperada e desejada dádiva das respostas, mas com a proposta de um tempo de perguntas, porque, como bem diz José Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo de perguntas” (*Memorial do convento*).

Decompondo e recompondo o tema: Construindo limites

Decomponho o tema, num trajeto ao inverso: começo do fim, pela última palavra, e caminho de palavra em palavra, até à primeira.

A última palavra, *professores*: é fundamental construir limites sobre o que se entenderá aqui por *professor*. Ao eleger como tema a influência, na formação dos professores, das pesquisas nas áreas específicas, está se elegendo *uma* das dimensões deste profissional que denominamos *professor*, o que não significa que se esteja reduzindo o profissional a essa dimensão: toma-se para análise apenas a dimensão em que o professor é aquele que ensina determinado conteúdo, em determinada “área específica”, deixando-se de considerar, mas apenas para fins da análise que aqui se pretende fazer, outras dimensões – pessoais, políticas, sociais, culturais, éticas – desse profissional e de sua ação. É preciso ficar claro que, assim fazendo, não estão sendo ignoradas nem menosprezadas essas outras dimensões: professor não é, certamente, apenas aquele que ensina em determinada “área específica”, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando (consciente ou inconscientemente, de maneira competente ou não) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais do quê?) as “áreas específicas” em que ensinam.

Definidos, assim, os limites dentro dos quais a palavra *professor* será aqui entendida, prossigo para a penúltima palavra do tema: *formação*. Formação dos professores. Muitas são as dimensões do profissional professor, como acima se disse; sua formação deve, pois, abranger todas essas dimensões. Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma “área específica”, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade. Entretanto, por imposição do tema que pretendo desenvolver, este texto toma, entre as muitas dimensões da *formação* do professor, apenas a dimensão de sua qualificação em uma “área específica” – assim faz em decorrência de seu objetivo, que é discutir a influência das pesquisas nas áreas específicas sobre a formação dos professores, logo, sobre sua formação para ensinar determinado conteúdo.

Continuando, neste trajeto ao inverso: o tema discute a formação dos professores, mas a formação em *curso* – o *curso* de formação de professores. A palavra *curso*, no singular, limita aqui a formação do professor a uma instância *anterior* ao exercício do magistério, a instância em que ele é *preparado* para esse exercício. Está-se, pois, excluindo da discussão a inegável formação que ocorre *no* trabalho e *pelo* trabalho (e não esqueçamos a também inegável *de-formação* que nele e também por causa dele ocorre... e de que aqui igualmente não se tratará); e estão-se ainda excluindo as instâncias de aperfeiçoamento, atualização, especialização, que se desenvolvem *após* o curso que habilita para o magistério, e *durante* o exercício da prática docente. Naturalmente, muito do que se proporá aqui à reflexão, sobre a influência das pesquisas em áreas específicas no curso que *prepara* para o exercício do magistério, será aplicável a cursos que se destinem a professores já em exercício, mas os limites aqui construídos circundam especificamente aquele, e não estes.

Prosseguindo, e reservando o verbo “influenciando” para discussão posterior àquela sobre seu sujeito, chegamos à expressão *áreas específicas*. Essa expressão remete aos limites já anteriormente postos à palavra *professor*; é ela que circunscreve a faceta da formação que aqui se privilegia: a formação para ensinar determinado conteúdo (*área específica*). Ficam

excluídas, pois, da discussão, por delimitação necessária do objeto, cuja análise o tema deste texto se propõe desenvolver, as demais facetas da formação do professor – inegavelmente tão importantes quanto a faceta aqui privilegiada da formação em área específica. É preciso, ainda, alertar para a relatividade da conceituação e delimitação de uma “área específica”. Designando essa expressão, como aqui ocorre, um *conteúdo escolar*, seus limites se alargarão ou se estreitarão segundo o nível de ensino: uma “área específica” em determinado nível pode ser mais, ou pode ser menos, do que o que a constitui em outro nível de ensino. Exemplificando: se, no ensino fundamental, considera-se uma “área específica” as Ciências, no ensino médio a “especificidade” dessa área se desfaz, e dela se desprendem pelo menos três outras “áreas específicas” – Física, Química, Biologia –; no ensino superior, de novo a “especificidade” de cada uma dessas áreas se desfaz, e de cada uma delas se desprendem outras “áreas específicas” (Física Quântica, Bioquímica, Fisiologia etc.). Essa elasticidade do conceito de “áreas específicas” revela-se importante quando se discute a influência da pesquisa “em áreas específicas” sobre a formação do professor, como se verá adiante.

E chegamos à primeira palavra do tema: *pesquisas*. Pesquisas nas áreas específicas. Portanto: conhecimento em *construção*, mais que conhecimento *construído*, *processos de produção* do conhecimento, mais que *produtos* desse processo, ou conhecimento produzido. Esse conhecimento em construção, esse processo de produção do conhecimento pode/deve estar presente no curso de formação de professores? Mais que isso: pode/deve exercer influência no curso de formação de professores? É o que o tema parece estar perguntando. E por esse caminho chegamos, finalmente, ao verbo.

O verbo: *influenciando* – as pesquisas nas áreas específicas *influenciando* o curso de formação de professores. Verbo que traz em si um pressuposto: existe, ou deve existir, influência das pesquisas nas áreas específicas sobre os cursos de formação de professores. Neste texto, o pressuposto é assumido, e na sua forma prescritiva: as pesquisas nas áreas específicas *devem influenciar* o curso de formação de professores. O que se procurará fazer aqui é propor o *porquê*, e problematizar o *como*.

Decomposto o tema, pode-se, enfim, recompô-lo, circunscrevendo-o aos limites construídos: o que neste texto se vai propor à reflexão é a *influência* (considerada necessária) *que as pesquisas* (caracterizadas como conhecimento em construção, processo de produção de conhecimento) *em áreas específicas* (definidas como os conteúdos que são objeto de ensino formal na escola, e de conceito variado, porque dependente do nível de ensino) *devem exercer sobre os cursos* (entendidos como aqueles que precedem o exercício do magistério e que habilitam para ele) *de formação* (restrita à faceta da aquisição e domínio do conteúdo que se vai ensinar) *dos professores* (em apenas uma de suas dimensões: a dimensão do domínio do conteúdo a ensinar). Fica, pois, fora dos limites aqui definidos tudo aquilo que acima se reconheceu como excluído, mas que se afirma não poder ser ignorado nem desprezado; exclui-se apenas para privilegiar aquilo que neste contexto se submete especificamente à análise.

Um exemplo: Buscando o geral no particular

Seria cair em contradição discutir de forma genérica e abstrata a influência, sobre os cursos de formação de professores, das pesquisas nas áreas específicas; contradição, porque, subjacente ao pressuposto (anteriormente indicado) de que as pesquisas nessas áreas devem influenciar os cursos de formação de professores, está este outro pressuposto de que a formação de professores em/para cada área específica deve-se vincular aos processos de construção do conhecimento peculiares a essa área; de onde se pode inferir que a formação de professores será forçosamente determinada pela natureza e pelas características da área específica na qual e para qual está ele sendo formado. Em conclusão: uma reflexão a respeito dessa influência das pesquisas, acima apontada, não pode deixar de partir de uma análise exemplar da influência das pesquisas *em uma área específica* sobre a formação de professores em/para essa área.

Parto, pois, de um exemplo, para que do particular se possa chegar ao geral. Naturalmente, vou buscar esse exemplo na área específica em que atuo, e com a qual, portanto, posso exemplificar – a Língua Portuguesa como conteúdo escolar. Selecciono, na ampla gama dos componentes dessa área, a leitura e a escrita. E vou buscar em Arroyo (1989, p. 38) não só apoio para esta escolha, mas também claro reconhecimento da importância das pesquisas nessa área específica, o que já introduz a proposição em análise:

Nos últimos anos, avançou-se bastante, desmitificando a crença de que alfabetizar (...) é um processo mecânico que apenas exige destreza do alfabetizador.

Pesquisas vêm mostrando sua complexidade teórica e sociocultural, não apenas em relação ao objeto do conhecimento e aos processos de sua gênese, como quanto a seus vínculos com todos os processos de apreensão do mundo e de sua leitura. Se hoje é difícil manter a crença de que o processo de alfabetização começa e acaba entre as quatro paredes da sala de aula e que seu êxito depende da cartilha ou das artes do alfabetizador, que conseqüências trazem esses avanços para redefinir os pressupostos da formação do mestre-alfabetizador? Sem dúvida, uma das conseqüências é superar o praticismo estreito e oferecer maior densidade sociocultural, teórico-prática.

E Arroyo finaliza a reflexão acima com uma afirmação que já anuncia a presença do geral no particular, que o título desta subparte promete: “A mesma análise pode ser feita em relação às outras áreas da prática escolar”.

Retomo essa afirmação, pretendendo que a análise do caso particular de uma área específica venha a ser apenas modelar, podendo ser feita em relação a qualquer outra área específica: o particular conduz ao geral e o revela.

Busco, pois, o exemplo na área específica da Língua Portuguesa, o conteúdo escolar do ensino básico; e para tornar mais clara a necessária influência das pesquisas nessa área sobre a formação de professores que nela atuam (professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e

médio), elejo a aquisição da escrita, e tomo, como documento de análise, um texto produzido, em situação escolar, por um aluno na fase inicial de aprendizagem da escrita, para, a partir dele, identificar as pesquisas que permitiriam analisá-lo e interpretá-lo, de modo que, dessa análise e interpretação, pudesse decorrer uma ação pedagógica pertinente e competente. E daí se poderá posteriormente inferir a necessária influência que a pesquisa deve ter sobre a formação do professor.

Eis o texto:

O barquinho

Era um dia chuveiro . . . Chuveiro . . .
Marcelo pensou á vou fazer um barquin .
E ele pegou uma folha e começou a fazer .
Quando marcelo tinha acabado de fazer o
barquinho ele tise a vou saltar o barquinho
Ele saltou o barquinho .
O barquinho se vai longe .
De repente o barquinho garro no galho .
De arvou marcelo corre e sotou o barquinho
O barquinho deu uma caballrata e .
Dece no riberam abaixo marcelo falou:
que barquinho legam marcelo foi para
Casa muito feliz .

Que pesquisas permitiriam fazer uma análise e uma interpretação desse texto que gerassem e fundamentassem uma ação pedagógica pertinente e competente?²

Em primeiro lugar, e num nível mais amplo, pesquisas na área da Análise do discurso, da Pragmática, da Sociologia da leitura e da escrita, da Antropologia da escrita é que permitiriam ao professor compreender e avaliar o uso que o aluno faz da língua escrita ao construir seu texto: em que condições escreve, para que e para quem escreve, que representação tem do interlocutor, que função atribui à sua escrita.³

No nível mais restrito da aquisição do sistema ortográfico, pesquisas sobre as relações entre a forma sonora da fala e a forma gráfica da escrita – pesquisas nas áreas da Língua e da Sociolinguística – permitiriam que, no texto do aluno, se identificassem e se explicassem, por exemplo: a sistematicidade de seu “erro” na grafia das vogais nasais – o erro ocorre em *todas* as palavras em que há presença dessas vogais (“pesou” por *pensou*, na linha 2, “quado” por *quando*, na linha 4, “loge”, por *longe*, na linha 7, “derepeite” por *de repente*, na linha 8, “cabalhota” por *cambalhota*, na linha 10); a instabilidade na grafia da palavra *barquinho* (grafada corretamente seis vezes – linhas 5, 6, 7, 9 e 12 – e incorretamente quatro vezes, com o uso de três diferentes formas – “barquiho”, no título, “barquin”, na linha 2, “baquinho”, nas linhas 8 e 10); a alternância de erro e acerto na grafia do fonema /z/ (*fazer*, linhas 2, 3 e 4, *casa*, linha 13, ao lado de “chuvozo”, linha 1, e “felis”, linha 13), ou do fonema /s/ (*Marcelo*, em várias linhas, *começou*, na linha 3, ao lado de “tise”, por *disse*, na linha 5, ou “deceo” por *desceu*, na linha 11); a ocorrência de não segmentação de palavras (“derepeite”, na linha

2. No estudo que a seguir faço, apenas aponto alguns aspectos do texto do aluno e algumas ocorrências significativas, aspectos e ocorrências que pesquisas em determinadas áreas de conhecimento permitiriam identificar e explicar; não as identifico todas, e, sobretudo, não as explico, o que me afastaria dos objetivos desta exposição, tornando-a, além disso, demasiado técnica e específica.

3. Para melhor compreensão deste parágrafo e dos seguintes, é preciso esclarecer que o texto foi produzido a partir de uma das histórias do pré-livro em uso na sala de aula (*O barquinho amarelo*, Ieda Dias da Silva); o aluno escreve reproduzindo, de certa forma, o texto da cartilha, embora introduzindo significativas modificações que não cabe discutir aqui.

8, e “nugalho”, também na linha 8); a aférese da vogal inicial em “garro” (por *agarrou*, na linha 8).

A essa contribuição das pesquisas nas áreas da Lingüística e da Sociolingüística para análise e interpretação das soluções que o aluno encontra ao tentar transferir a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, soma-se a contribuição das pesquisas nas áreas da Psicologia cognitiva e da Psicolingüística, que permitem identificar e compreender a lógica presente na escolha dessas soluções: elas revelam que o aluno está operando com hipóteses fundamentadas de natureza lingüística, em um processo que se caracteriza como uma progressiva construção do sistema ortográfico da língua.

(Por exemplo: a sistematicidade do erro do aluno na grafia das vogais nasais evidencia que ele está operando com a hipótese de que a cada fonema corresponde um grafema, e que, portanto, ao fonema “vogal nasal” deve corresponder uma só letra – grafar, nestes casos, um -n- ou -m- perturbaria a hipótese “atual” do aluno.)

Outros aspectos do texto do aluno seriam compreendidos à luz de pesquisas (nas áreas da Psicolingüística, da Lingüística, da Análise do discurso, da Teoria da literatura) sobre o discurso narrativo oral e escrito, pesquisas que permitiriam identificar e exemplificar, por exemplo, o uso dos tempos verbais no texto: a predominância do pretérito perfeito, que é o tempo da narrativa, mas a significativa ocorrência de dois verbos no presente (*vai*, linha 7, *corre*, linha 9) e a de certa forma surpreendente ocorrência do mais-que-perfeito composto em *tinha acabado* (linha 4).

Finalmente, pesquisas nas áreas de Lingüística do texto, da Análise do discurso e da Semântica permitiriam identificar e explicar, por exemplo: a presença de anáforas no texto (como o uso do pronome pessoal *ele* nas linhas 3, 5 e 6, contrariando uma das características do gênero “cartilha” com que a escola obriga o aluno a conviver); o uso (ou o não-uso) de elementos de coesão; a presença de implicaturas, isto é, de expressões cuja significação depende de informações que não estão presentes no texto (como em “Ele soutou o barquinho”, linha 6 – soltou

onde? A informação está na história da cartilha, que o aluno reproduz); a influência do gênero “cartilha” sobre o texto do aluno (identificável, por exemplo, no uso da estrutura típica desse gênero “um dia chuvoso... chuvoso...”, na linha 1, ou na tendência a considerar que cada linha deve constituir uma frase, tendência manifesta no uso inadequado de ponto no fim de linha que não coincide com fim de frase, como nas linhas 8 e 10).

Que conclusão se pode tirar do exemplo? Sem dúvida a de que só estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente, na área da aquisição da escrita, um professor cuja formação tenha sido influenciada (ou, mais que isso, tenha sido marcada, determinada) pelas pesquisas nessa área específica. É claro que essa afirmação traz implícito o pressuposto de que uma “ação pedagógica pertinente e competente” é aquela que se define não *a priori*, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, identificação e compreensão que só podem resultar do convívio e da familiaridade com as pesquisas sobre esse objeto e sobre o processo de sua aprendizagem.

Pense-se nas demais áreas específicas e não se chegará a outra conclusão; posso retornar à resposta dada à pergunta que introduz o parágrafo anterior, aplicando-a a qualquer outra área, por mais que ela se diferencie da área específica da leitura e da escrita: só estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente no ensino da Matemática, das Ciências, da Física, da Biologia, da Química, da Geografia, da História etc., um professor cuja formação tenha sido influenciada – marcada, determinada – pelas pesquisas na área específica ou nas áreas específicas na qual ou nas quais e para a qual ou para as quais se forma professor. Sem dúvida, no particular – que o exemplo trouxe – se encontra o geral, e ao extrair, em seguida, lições do exemplo, estarei simultaneamente extraindo lições do geral, que no exemplo acredito ter demonstrado.

As lições do exemplo

Do particular do exemplo, e do geral a que ele conduz, pode-se sobretudo inferir a lição da necessária interação entre produção do conhecimento e socialização do conhecimento. Em outras palavras: entre pesquisa e ensino.

Muito se tem falado de “socialização do conhecimento”, mas a essa expressão se tem dado, em geral, sentido bastante restrito. Por ela se tem entendido a distribuição dos *produtos* de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que, estes, não são socializados. Assim, na formação do professor, ensinam-se (socializam-se) os “produtos” que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados), na área específica em que vai atuar, e não se socializam os *processos* que conduziram a esses produtos. A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais que isso, da *vivência* dela, o professor apreender e aprender os *processos* de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos. Retomando o exemplo da análise feita acima, parece ficar claro que não basta ao professor que orienta a aquisição da língua escrita, no contexto escolar, conhecer o sistema ortográfico da língua portuguesa, ou estar informado sobre teorias psicológicas e psicolingüísticas; é preciso, sobretudo, que ele conheça as pesquisas lingüísticas sobre as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, as pesquisas psicolingüísticas sobre a aquisição do sistema ortográfico pela criança, as pesquisas psicológicas sobre a aprendizagem

e o desenvolvimento cognitivo. É que as conheça não apenas para lançar mão dos conhecimentos por elas produzidos, mas, sobretudo, para valer-se dos processos de produção desses conhecimentos.

Mas é preciso ir além: na verdade, a lição que do exemplo se pode tirar não é apenas a de uma necessária *interação* entre produção do conhecimento (pesquisa) e socialização do conhecimento (ensino); é preciso avançar e reconhecer a lição da *indissociabilidade* de uma e outra. No conceito de interação está de certa forma implícita, é preciso reconhecer, a distinção entre processo (produção) e produto (socialização do produzido); ora, não se pode separar o produto do conhecimento do processo de sua produção. De novo retomando o exemplo: não se pode considerar o texto escrito, seja ele entendido, de uma forma geral, como um produto histórico, ou, de forma específica e contextualizada, como produto da aprendizagem do aluno, dissociado de seu processo de produção. O que leva, evidentemente, à impossibilidade de dissociar “método” (quer de pesquisa, quer de aprendizagem, quer de ensino) de “conteúdo”, o que significaria dissociar o conhecimento produzido de seu processo de produção.

Uma terceira lição pode ser inferida do exemplo. Ele mostrou como a formação do professor precisa ser “influenciada” pela pesquisa não em *uma* área específica, mas em *várias* áreas específicas (mais uma vez o exemplo: para tornar-se capaz de uma ação pedagógica pertinente e competente, o professor precisaria ter tido sua formação influenciada por pesquisas nas áreas da Psicologia, da Lingüística, da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Sociologia da leitura e da escrita, da Antropologia da escrita, da Pragmática, da Análise do discurso). Retomo aqui a questão anteriormente colocada sobre a relatividade do conceito de delimitação de “área específica”, para lembrar que, a uma “área específica” no ensino fundamental – como é o caso do exemplo – podem corresponder várias áreas específicas no ensino médio ou superior (níveis em que se formam os professores para o ensino básico). O que se pode, certamente, afirmar, é que a produção do conhecimento, por meio

da pesquisa, a respeito de um mesmo objeto, se faz em diferentes “áreas específicas”: cada faceta do objeto é explorada por determinada área específica (no caso de nosso exemplo: cada faceta da língua escrita – a faceta social, a faceta antropológica, a faceta ortográfica, a faceta textual etc. – se constitui em objeto de estudo de uma determinada “área específica”). O resultado é que a produção do conhecimento sobre um certo objeto é inevitavelmente fragmentada, mas na socialização desse objeto, no ensino, os “fragmentos” têm, também inevitavelmente, de se recompor em sua totalidade. Mais uma vez retomando o exemplo: se a pesquisa pode fragmentar em várias facetas tanto o objeto “língua escrita” quanto o sujeito que constrói conhecimento sobre esse objeto, para explorar cada uma delas separadamente, o ensino não pode fazê-lo, porque trabalha com o sujeito e o objeto em sua totalidade. A consequência para a formação do professor é que, sendo ele formado sob a influência da pesquisa em várias “áreas específicas”, cada uma delas focalizando uma faceta do objeto que vai constituir a “área específica” em que vai atuar, forma-se em “fragmentos” que não identificará isoladamente nem no sujeito nem no objeto com que se defrontará na sala de aula, e precisará recompô-los, recuperando sua totalidade.

E dessas “lições” do exemplo chegamos a um tempo de perguntas.

O tempo das perguntas

Até aqui, este texto tentou dar respostas à pergunta implícita no tema que se propôs desenvolver: as pesquisas nas áreas específicas podem/devem exercer influência no curso de formação de professores? Muitas novas perguntas surgem a partir dessas respostas; restrinjo-me àquelas que problematizam a formação do professor, tal como atualmente é feita, no sistema de ensino brasileiro.

Em primeiro lugar: tendo em vista a necessária influência na formação do professor da pesquisa em áreas específicas, e a indissocia-

bilidade dessa pesquisa e a socialização do conhecimento por ela gerado, é possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes – de um lado, as disciplinas “de conteúdo” (as “áreas específicas”), descomprometidas com essa formação, de outro lado, as disciplinas “pedagógicas”, supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e a didática desse conteúdo?

Pergunta que suscita outra, estreitamente relacionada com essa primeira: é possível que “áreas específicas” e pesquisas que nelas se desenvolvam sejam comuns a currículos de bacharelado e de licenciatura? A definição de quais “áreas específicas” são necessárias para a formação do professor de determinada “área específica” do ensino fundamental ou médio não obedecerá a critérios diferentes daqueles que definiriam as “áreas específicas” que devem compor o currículo do “bacharel”? E conseqüentemente: a convivência e a vivência com pesquisas em cada curso não estarão condicionadas pelo profissional que se está formando em determinada área específica: professor ou bacharel?

Pergunta que não deve levar a inferir que formação profissional e formação para a pesquisa devem ocorrer em instâncias diferentes: considerando-se a indissociabilidade ensino e pesquisa, produto do conhecimento e processo de sua produção, é possível dizer que a formação de professores seja feita de forma adequada em instituições que, incumbidas exclusivamente da licenciatura, da formação de profissionais, não abriguem atividades de pesquisa? Instituições em que haja apenas ensino e professores, e não também pesquisa e pesquisadores?

De mais difícil resposta é a pergunta que surge da constatação de que, enquanto a formação do professor se faz em várias “áreas específicas”, cada uma explorando determinada faceta de um mesmo objeto, no ensino fundamental e médio esse objeto deve ser considerado em sua totalidade: em que momento do curso de formação de professores e de que forma a “reintegração” das facetas deve dar-se? Serão responsáveis por essa reintegração apenas as disciplinas pedagógicas, na formação

para cada “área específica”? Ou será a busca da interdisciplinaridade que, vencendo os limites de cada área, propiciará essa reintegração?

Fica claro que a resposta à questão que o tema deste texto propõe não faz mais que trazer novas perguntas; as que foram acima apontadas são apenas algumas das muitas que se poderia fazer. Busquemos outras, porque – e retomo a citação de Saramago – “o que demora é o tempo de perguntas”.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzales. “A formação, direito dos profissionais da educação escolar”. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: Fundação de Assistência ao Estudante/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1989, pp. 35-71.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA:
UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

*Verbena Lisita
Dalva Rosa
Noêmia Lipovetsky*

Furtamo-nos de contribuir com a idéia de que a formação de professores e sua atualização se deduz de possuir habilidades e conhecimentos seguros, cuja aplicabilidade emana de sua própria autoridade científica, em muitos casos obscurecidos por argumentos presumidos. A formação, pelo contrário, entendida como desenvolvimento profissional, é fruto da reflexão sobre a ação, ajudada por uma tradição de pensamento que tenha sido capaz de dar sentido à realidade educativa.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998)

Introdução

O presente estudo analisa as relações entre formação de professores e pesquisa, fundamentando-se em uma discussão sobre as

propostas de formação de professores pesquisadores, que ganharam força no contexto dos movimentos mundiais de reestruturação dos cursos de formação inicial e continuada. Considerando esta contextualização, argumenta-se em favor da idéia de formar professores que pesquisam e produzem conhecimentos sobre seu próprio trabalho, e discute-se o potencial da pesquisa em criar condições que ajudem os docentes a desenvolver disposição e capacidade para uma prática refletida. A intenção do estudo é contribuir com a discussão das possibilidades da pesquisa na formação e na atuação docentes, tendo em vista superar a racionalidade técnica dominante na formação inicial e continuada de professores. O trabalho tem como referência a experiência da rede municipal de ensino de Goiânia, na qual as autoras atuaram como assessoras.

Contextualizando as propostas de formação de professores pesquisadores

As concepções de sociedade, escola, currículo, ensino e profissão docente dão origem a diferentes perspectivas de formação de professores e de como, nessa formação, devem articular-se conhecimentos teóricos e práticos. Na literatura mais recente sobre formação de professores, é possível identificar a existência de pelo menos quatro perspectivas ou tradições de formação. São elas: a) *perspectiva acadêmica*, cujo enfoque é a formação de um especialista em uma ou várias áreas e disciplinas, sendo o objetivo principal da formação o domínio do conteúdo a ensinar; b) *perspectiva da racionalidade técnica*, com ênfase na formação de um técnico capaz de agir conforme regras ou técnicas derivadas do conhecimento científico; c) *perspectiva prática*, que se fundamenta no pressuposto de que a formação do professor se dá, prioritariamente, na e para a prática, pois o ensino é uma atividade complexa, incerta e contextual, que requer um saber experiencial e criativo; d) *perspectiva da reconstrução social*, que propõe a formação de professores para exercer o ensino como atividade crítica, realizado com base em princí-

pios éticos, democráticos e favoráveis à justiça social (Pérez Gómez 1992, 1988; Liston e Zeichner 1993; Garcia 1999).

Dentre essas perspectivas, interessa-nos, no presente trabalho, analisar as propostas que objetivam formar professores capazes de refletir criticamente sobre o ensino e o contexto social de sua realização, por serem essas as idéias que norteiam nossa atuação como professoras formadoras de professores.

Com o desejo comum de preparar professores autônomos, diferentes posições agrupam-se na ampla perspectiva denominada *da reconstrução social*. No seio dessa corrente, há propostas que defendem abertamente uma pedagogia crítica, que busca a realização de um ensino comprometido com a luta contra as desigualdades e a favor das transformações sociais, dentre as quais se destacam os trabalhos de formadores como Zeichner (Universidade de Wisconsin-Madison, Estados Unidos), Giroux (Miami University, Estados Unidos), Kemmis (Universidade de Deakin, Austrália) e Carr (Universidade de Sheffield, Inglaterra). Há, também, propostas menos radicais, que defendem princípios democráticos para o ensino, mas não se definem claramente por um paradigma de sociedade diferente do atual. Dentre essas, situam-se os estudos de Stenhouse, Elliott e MacDonald (Universidade de East Anglia, Inglaterra).

Apesar dessas e de outras diferenças, não possíveis de serem explicitadas neste artigo, as propostas ligadas à perspectiva da reconstrução social consideram necessária uma formação que reconheça a natureza complexa e incerta do trabalho docente. Para isso, defendem a construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, por meio de sua própria reflexão, o que requer uma formação docente que lhe possibilite teorizar sua prática, participar da produção de seu conhecimento profissional, propor mudanças e agir de forma autônoma, tanto no contexto de sua atuação quanto no contexto social mais amplo.

O meio para alcançar estes intentos é, na maioria das propostas, a formação de professores pesquisadores, isto é, de professores que produzam conhecimentos sobre o pensar e o fazer docentes, de modo que o

desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permita-lhes reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente. A seguir, destacaremos as principais propostas que buscam formar o professor, nessa perspectiva.

A pesquisa-ação: O professor investigador em aula

A concepção de professor como um investigador e produtor de conhecimentos com repercussão na melhoria da prática pedagógica não é recente. Contreras (1994) define três marcos para o movimento do professor pesquisador: a) anos 40, com a proposta de pesquisa-ação de Kurt Lewin; b) anos 70, com os trabalhos de Lawrence Stenhouse e John Elliott; c) anos 80, com os estudos críticos de Carr e Kemmis. A essa divisão, acrescentamos os estudos de Donald Schön (anos 80) e Liston e Zeichner (anos 90), que têm grande repercussão nas propostas de formação de professores pesquisadores. No caso do Brasil, os estudos de Pedro Demo (anos 90) também poderiam ser considerados como marco na defesa da união entre pesquisa e trabalho docente (cf. Lüdke 2000).

Kurt Lewin (EUA) foi o responsável pela idéia de pesquisa-ação como alternativa às pesquisas que se limitavam a produzir livros e não relacionavam conhecimento científico e ação social. Argumentava que as pesquisas de natureza educacional só tinham influência para produzir mudanças na realidade se conduzidas pelos próprios professores e não por *experts* (Contreras 1994; Elliott 1996). Os aspectos inovadores de seu trabalho foram, segundo Pereira (1998, p. 162), “o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social”. Essas idéias, entretanto, duraram pouco no meio educacional, pois foram suplantadas pelos enfoques predominantes da pesquisa, que tendem a separar a investigação da ação pedagógica (Contreras 1994).

Mas é a partir dos anos 70, com os trabalhos de Lawrence Stenhouse (Inglaterra) na coordenação do Humanities Curriculum Project,

o qual pretendia produzir melhorias nas Secondary Modern Schools,¹ que a idéia do professor pesquisador pôde realizar-se de fato. Acreditando ser fundamental o papel do professor, nessas melhorias, Stenhouse defendia que o currículo fosse construído pelos professores, o que só poderia ser feito se investigassem sua própria prática e as concepções com as quais a realizavam. A idéia fundamental era a de que os professores deveriam transformar suas práticas por meio de suas próprias reflexões. Daí a proposta de transformar o professor em um “investigador em aula”, pois as aulas constituem laboratórios ideais para a realização da teoria e da prática educativa. Para ele, uma investigação educativa é “uma indagação sistemática e planejada, uma autocrítica, que se acha submetida à crítica pública e às competências empíricas onde estas resultem adequadas” (Stenhouse 1984, p. 41).

Defendendo e reelaborando posteriormente essa concepção, John Elliott, ativo colaborador de Stenhouse no Humanities Curriculum Project, propôs a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão que servem para melhorar a prática. A pesquisa, desse ponto de vista, integra, em um mesmo processo, produção de teoria e prática docentes. Constituindo-se por intermédio da prática, possui como objetivo a ela retornar, melhorando-a. Além disso, supera os inconvenientes da pesquisa feita por especialistas *externos*, que não compreendem a tradição dos sujeitos envolvidos na prática educacional.²

Na década de 1980, Schön (1983), ao estudar a formação profissional universitária, utilizando como referência o curso de arquitetura, denunciou sua vinculação à perspectiva da racionalidade técnica. Essa

1. Stenhouse trabalhava na Universidade de East Anglia e atuou na reforma curricular das Secondary Modern Schools (escolas que não preparavam os alunos para níveis mais avançados de escolarização). O Humanities Curriculum Project (que coordenou, com a colaboração de John Elliott) pretendia desenvolver as potencialidades dos alunos introduzindo mudanças nas práticas dos professores, por meio da articulação entre ensino e pesquisa. Para maiores informações sobre esse projeto e as contribuições de Stenhouse para o movimento da formação do professor pesquisador, consultar Pereira (1998, pp. 153-181).
2. Para maiores informações sobre as contribuições de John Elliott ao movimento de formação do professor pesquisador, consultar Pereira (1998, pp. 153-181).

perspectiva concebe a prática profissional como um contexto de aplicação de uma teoria e uma técnica estudadas anteriormente, desconsiderando o modo como os profissionais enfrentam as situações complexas, instáveis, singulares e incertas, e ainda, reduzindo as possibilidades de esses sujeitos se tornarem profissionais produtivos e autônomos. Com essa crítica, Schön propôs a *formação de profissionais reflexivos*, produtores de saberes e conhecimentos sobre sua prática. O estudo de Schön desencadeou uma crítica generalizada à racionalidade técnica e teve grande repercussão nas propostas de formação de professores, pois surgiu em meio a um contexto em que se buscava repensar o papel do professor, a sua formação e o próprio ensino.

A crítica que se faz a essas idéias é que os professores não conseguem produzir as mudanças necessárias em seu trabalho, se atuam isoladamente dentro de uma estrutura institucional em que as condições para a melhoria do ensino independem da vontade de cada um. Mais ainda, quando essa estrutura é tão imobilizadora que os professores nem chegam a perceber a necessidade de mudanças, considerando natural e normal as tradições, coações e discriminações do sistema (Contreras 1994). Essa crítica, entretanto, pode ser relativizada no caso do pensamento de Elliott, pois a leitura de sua obra revela um cuidado em evitar que esse tipo de pesquisa se converta em um exercício solitário de reflexão, além da defesa de sua realização de forma coletiva, enfatizando os aspectos sociais.

Professores pesquisadores: Uma perspectiva crítica

Nos anos 80, Carr e Kemmis (1988) também propuseram uma recontextualização da investigação-ação que superasse as dificuldades de produzir mudanças individuais na prática educativa. Para eles, as mudanças só poderiam acontecer como *processos de transformações sociais* – que se empreendem coletivamente –, pois melhorar a educação

depende da transformação das formas socialmente estabelecidas que a condicionam. A educação, por sua vez, é tarefa para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para sua realização, podendo constituir-se em processo de emancipação.

Nessa perspectiva, a investigação-ação é, também, uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva. Para os professores transformarem o ensino, é necessário que reflitam, participem do debate e da reconstrução política da educação como prática social. A investigação-ação pode constituir-se em um meio pelo qual os professores podem reconstruir seu conhecimento profissional, produzindo discursos públicos articulados à prática, aos seus problemas e às suas necessidades. Essas intenções são possíveis de ser alcançadas mediante a reflexão sistemática sobre a prática, com base no estudo teórico sobre como os contextos sociais condicionam as relações e distorcem ideologicamente as formas de consciência. Esse processo de compreensão converte a prática não-reflexiva em *práxis*, isto é, em ação comprometida socialmente e informada teoricamente, a qual pode, por sua vez, transformar a teoria que a informou (Contreras 1994).

Assim, a realização da investigação-ação é um processo pelo qual os professores podem concretizar a capacidade de questionamento crítico, esta devendo ser entendida como “uma forma de indagação auto-reflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar” (Carr e Kemmis 1988, p. 174). Para concretizá-la, são necessárias algumas condições básicas:

- a) ser um projeto que tenha como tema uma prática social considerada como forma de ação estratégica suscetível de melhoria;

- b) que esse projeto se realize em forma de espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, estando essas atividades inter-relacionadas sistemática e autocriticamente;
- c) que esse projeto envolva os responsáveis pela prática em todos e em cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto a outros professores, e mantendo um controle colaborativo do processo (*idem*, p. 177).

A dificuldade de realização dessa proposta reside nas precárias condições de trabalho do professor, pois a investigação-ação requer planejamento, discussões, coleta de dados, análises, reelaborações, e isso exige um tempo não contemplado na atividade de ensino. A defesa da investigação-ação, nessa perspectiva, implica também a defesa das transformações das condições de trabalho do professor.

Nos anos 90, a proposta de Liston e Zeichner (1990) de formar professores reflexivos e superar a separação entre professores e pesquisadores surgiu como um marco na contraposição ao ponto de vista corrente de que os formadores de professores deveriam manter um tipo de neutralidade política. Ampliando a proposta de reflexão de Schön, os autores defendem que todo programa de formação de professores deve adotar uma postura, mesmo que implícita, em relação à forma institucional e ao contexto de escolarização vigente, marcado por dificuldades geradas pelas desigualdades, pela questão feminina (profissão docente como ofício de mulheres), por relações de poder dentro e fora das escolas, por coações e trabalho intensivo, dentre outros.

Propõem que a formação de professores aspire diretamente à educação de docentes capazes de identificar e organizar seus propósitos, de escolher as estratégias pedagógicas e os meios adequados para os conteúdos que devem ensinar, que compreendam as experiências sociais e as orientações cognitivas de seus alunos, a fim de dar boas razões a seu ensino. Essas razões devem contar com um fundamento social para serem definidas; não podem se basear somente em opções pessoais.

Para isso, consideram necessário formar professores como profissionais reflexivos que consigam teorizar e produzir conhecimentos sobre suas práticas, levando em conta as condições institucionais, sociais e históricas do ensino que realizam. A intenção dessa proposta é promover a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Como esse é um processo eminentemente participativo, não pode ser realizado apenas por alguém que olha o “problema” de fora e comunica os resultados de sua análise, mas deve ser realizado também pelos sujeitos que o analisam, de dentro, com todas as suas nuances e contradições.

Em razão disso, defendem a idéia de que a distância entre a produção de conhecimentos pelos investigadores e pelos professores não pode ser tão grande como acontece na atualidade. Propõem, assim, uma maior cooperação entre os pesquisadores das universidades e os investigadores de sua própria prática no ensino, vislumbrando a possível contribuição entre docentes e formadores de professores para a criação de novos conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem e a aprendizagem para ensinar. Argumentam que os formadores de professores deveriam conhecer e refletir mais sobre o contexto social e político da formação do professorado.

Concretamente, para superar a separação entre professores e pesquisadores, propõem que os pesquisadores universitários:

- a) comprometam-se com os professores a realizar uma ampla discussão sobre o significado e a relevância das pesquisas que produzem;
- b) desenvolvam uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica;
- c) dêem suporte às investigações feitas pelos professores ou aos seus projetos de pesquisa-ação, acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos.

Esses objetivos são, segundo Zeichner (1998), levados a cabo em seu programa de formação de professores na Universidade de Wisconsin-Madison (Estados Unidos). O autor alerta que seus argumentos em favor das pesquisas produzidas pelos professores não fazem coro com os discursos que têm desvalorizado o importante papel das universidades na condução das pesquisas educacionais, nem refletem uma visão meramente instrumental destas, mas pretendem superar uma formação que, da forma como tem sido realizada, cria obstáculos aos objetivos de equidade e justiça social.

Assim, Liston e Zeichner (1990) sugerem a aproximação de diferentes abordagens de pesquisas, pois todas contribuem para a formação de professores, especialmente aquelas em que os docentes participam como atores. Ressaltam que, independentemente do tipo de investigação realizada, é importante não perder de vista que ela tenha a capacidade de orientar e de informar a prática. Em um plano fundamental, a investigação deve centrar-se no ensino como prática contextualizada e ressaltar os contextos sociais e políticos gerais, necessitando prestar especial atenção às dinâmicas de gênero, raça e classe social. Alertam, entretanto, que a investigação centrada no ensino e na formação de professores, ou em ambos, pode ser utilizada tanto para reforçar o controle sobre as ações dos profissionais (perspectiva instrumental da relação entre investigação e prática) quanto para fazer com que os profissionais do ensino adquiram maior consciência e construam a autonomia em sua atividade profissional.

O problema dessa perspectiva é que as instituições e os professores universitários, no seu coletivo, resistem à aceitação das pesquisas não-acadêmicas como conhecimento cientificamente válido, uma vez que não consideram o professor como produtor de saberes e suas práticas como contexto de produção. Uma análise mais atenta das estruturas de poder e das decisões pedagógicas na universidade permite identificar as raízes dessas resistências nos parâmetros da racionalidade técnica dominantes nos currículos de formação de professores, cuja matriz é o paradigma positivista de ciência.

Outra linha de análise que pode contribuir para o entendimento dessa resistência diz respeito às relações que se estabelecem entre conhecimento e poder na universidade, nas quais domina a compreensão de que o conhecimento que a universidade produz está em um patamar cientificamente superior ao dos outros saberes. Esse conhecimento, nas palavras de Cunha (1998, p. 20), “representa um espaço de poder, definindo limites e ‘propriedades’ para os que o dominam. Cada indivíduo ou departamento tem uma especialidade e, assim, como ‘respeita’ o campo do colega, reage quando sente invadido seu terreno de saber. Os títulos qualificam as pessoas e permitem ou impedem o exercício do conhecimento, definindo profissões e dividindo papéis sociais, interferindo, desta forma, na organização econômica da sociedade”. Essa análise, a nosso ver, parece fecunda para entender melhor as causas das dificuldades em produzir mudanças nas relações de produção/distribuição de conhecimento que existem no âmbito da universidade e entre essa instituição e o campo profissional dos professores.

O papel da pesquisa na formação para a autonomia do professor

Diferentemente das perspectivas acadêmica e técnica de formação de professores, que concebem a pesquisa como atividade do pesquisador e não necessariamente do professor, a formação que defendemos neste trabalho é aquela que cria condições para que os professores investiguem, indaguem, questionem e produzam explicações sobre o ensino como prática social, na linha da posição defendida por Carr, Kemmis, Liston e Zeichner.

Concordando com Nóvoa (1992), acreditamos que os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso interrogando-se quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho, buscando referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e

aperfeiçoá-lo, produzindo, por meio de suas próprias investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente.

É por este motivo que defendemos a articulação entre pesquisa e formação, valorizando, nessa articulação, as pesquisas realizadas em diferentes abordagens, mas destacando como primordial as pesquisas feitas pelos próprios professores, o que implica incluir nos programas de formação (inicial e continuada) objetivos e condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do trabalho docente. Esse posicionamento implica uma postura contrária à divisão entre pesquisadores e professores na produção do conhecimento educacional e uma defesa explícita da potencialidade que a pesquisa tem para auxiliar os professores a participarem da produção do conhecimento educacional e do debate sobre os rumos de seu trabalho.

Tal defesa, por sua vez, não desconhece as diferenças de abordagem entre a pesquisa produzida pelos professores e a pesquisa acadêmica. Essas diferenças dizem respeito a condições epistemológicas, de trabalho, de tempo, de tradição e até mesmo de finalidades. Em relação às suas finalidades, a pesquisa acadêmica tem, em última instância, preocupação com a originalidade, a validade e o reconhecimento de uma *comunidade científica*; ao passo que a pesquisa feita pelos professores não busca, necessariamente, tal validação, mas o conhecimento mais detalhado da realidade para transformá-la, visando à melhoria das práticas pedagógicas e à autonomia do professor.

Essa é, segundo Contreras (1994), a principal diferença entre a investigação convencional, preocupada com a acumulação de conhecimento, e a proposta de formar professores pesquisadores. Isso não quer dizer, alerta o autor, que não exista preocupação com o conhecimento nas pesquisas feitas pelos professores. Porém, nesse caso, trata-se de um conhecimento que expressa grandes relações com a prática, que não se desliga do problema de compreender a realidade, de perguntar o motivo pelo qual devemos pesquisar, como é possível e que dificuldades se colocam, o que, em última instância, implica a exigência de produzir um

conhecimento rigoroso e sistemático. Nessa perspectiva, a pesquisa não é um mero procedimento de resolução dos problemas práticos, mas um meio de produzir a autonomia do professor.

Ainda, segundo o mesmo autor, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor porque ela:

- a) permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo;
- b) tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente;
- c) possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la;
- d) possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.

Essa defesa, evidentemente, supõe uma visão transformadora das práticas sociais, uma vez que o ensino existe em estruturas institucionais e recebe as influências do contexto social mais amplo. Pela sua própria natureza, a formação de professores pesquisadores tem uma perspectiva a respeito da mudança social, já que se posiciona contra os modelos de ingerência social, em que os especialistas é que detêm o conhecimento para a atuação docente.

Análise de uma parceria: Professores formadores e professores pesquisadores

Como professoras universitárias, parceiras das equipes formadoras da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME),

participamos, em momentos distintos, da experiência de formação de professores dessa rede, por meio de assessorias em trabalhos diversos, como elaboração de propostas, cursos, palestras, dentre outros. Importante esclarecer que duas de nós participamos da equipe responsável pela formação e acompanhamento do trabalho dos professores, no período de 1990 a 1995.

Desde a década de 1980, a SME tem buscado construir e implantar uma política de formação continuada de professores. Inicialmente, essa formação era realizada por meio de cursos e oficinas pedagógicas propostos por áreas de conhecimentos. Buscava-se, com essas ações formativas, suprir carências e superar as dificuldades metodológicas e de conteúdos apresentadas pelos professores, as quais, muitas vezes, eram detectadas, de forma espontânea ou presumida, pelos professores da equipe formadora que, em contrapartida, buscavam oferecer modelos de atuação aos professores da rede, aproximando-se muito da perspectiva de formação baseada na racionalidade técnica. Apesar de objetivar uma formação continuada de qualidade, essa forma de trabalho, conforme análise da pesquisa que resultou em dissertação de mestrado intitulada “A capacitação docente em serviço: Intenções e resultados” (Guimarães 1992), não conseguiu produzir mudanças efetivas nas concepções e práticas dos professores.

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho de formação, ocorreu uma crescente busca pela autoformação dos professores da equipe de formadores da SME (grupos de estudos, mestrados, seminários, cursos e outros). Esse movimento permitiu questionamentos e reflexões sobre a possibilidade de ações formativas dessa natureza traduzirem-se em efetivas melhorias para o trabalho dos professores. Durante esse processo, a década de 1990 viveu um intenso movimento de reestruturação das bases que norteavam todo o trabalho efetivado no sistema municipal de Goiânia.

No âmbito desse movimento, podem-se destacar algumas mudanças com um alto grau de interdependência entre si, tais como: a

reorganização departamental, administrativa e técnico-pedagógica da rede; a criação de uma estrutura de formação continuada para os professores, denominada “Centro de Formação Continuada”; a elaboração e implantação gradativa do “Projeto Escola para o Século XXI” – que introduziu mudanças curriculares e implantou o sistema de ciclos de aprendizagem em algumas escolas, dentre outras. Essas mudanças, associadas à constatação de que as ações formativas, tal como vinham se desenvolvendo, não produziam mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, evidenciaram ainda mais a necessidade de repensar a formação continuada e a possibilidade de realizá-la em outras bases.

Dentre as várias iniciativas envolvendo reflexões sobre o redimensionamento da formação continuada, uma delas foi a realização, em 1999, do curso “A pesquisa na prática escolar”, o qual foi ministrado por uma de nós. Esse curso objetivou discutir as propostas de formação de professores pesquisadores, tendo em vista o interesse da equipe em realizar o trabalho de formação, baseado em uma perspectiva que auxiliasse os professores a desenvolverem disposição e capacidade para uma prática reflexiva, incluindo a dos próprios formadores.

O curso contou com a participação da maior parte dos integrantes dessa equipe e teve como desdobramento a proposta de realização de três pesquisas sobre os seguintes temas: formação de professores; processos de ensino-aprendizagem e avaliação. A escolha destes temas relacionou-se, em primeiro lugar, à proposta de articular pesquisa e formação no trabalho da equipe e, em segundo lugar, ao fato dessas ações formativas visarem, em última instância, produzir melhorias na qualidade dos processos de ensinar e aprender, os quais estão intimamente vinculados à problemática da avaliação da aprendizagem escolar.

Tais pesquisas, intimamente relacionadas entre si, foram propostas no âmbito de um projeto de pesquisa denominado “Formação de professores, processos de ensino-aprendizagem e avaliação na Rede Municipal de Ensino de Goiânia”. Era intenção inicial que essas pesquisas fossem coordenadas e realizadas por professores integrantes das

equipes de formação e por professores da rede, contando com a assessoria de duas das autoras deste estudo.

A pesquisa sobre formação de professores propunha aprofundar conhecimentos sobre os vínculos entre formação, atuação profissional do professor e qualidade do ensino, de modo a subsidiar o trabalho de formação permanente sob responsabilidade da rede, considerando as dimensões estruturais internas e externas que interferem na qualidade do ensino.

A investigação sobre os processos de ensinar e aprender tinha como objetivos conhecer como esses processos ocorrem nas escolas que aderiram ao “Projeto Escola para o Século XXI” e compreender melhor as concepções e as práticas dos professores em relação à sua tarefa de ensinar, de modo a permitir maior sintonia entre as ações formativas pretendidas e a realidade do trabalho dos professores nas escolas e salas de aula.

Nessa mesma linha, a proposta de investigação sobre a avaliação da aprendizagem escolar buscava compreender como estavam ocorrendo os processos avaliativos nas escolas da rede. Esperava-se que a pesquisa trouxesse elementos para subsidiar a reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho e, também, que contribuísse para orientar ações formativas que possibilitassem a melhoria das práticas pedagógicas, considerando-se, no contexto da rede municipal, as mudanças provocadas pelo “Projeto Escola para o Século XXI”, desenvolvido em parte dessas escolas.

Embora se trate de uma importante mudança de perspectiva nas ações de formação continuada de professores e do próprio trabalho docente, pois propicia aos docentes participarem dos processos de produção de saberes sobre seu trabalho, a proposta de realizar pesquisas com professores da escola básica, em parceria com professores colaboradores da universidade, não pôde se concretizar plenamente.

Desde o início da parceria, ocorreram, como era esperado, problemas de diversas ordens, dentre os quais se destacam: limites institucionais, limites da profissão docente no contexto do posto de trabalho, limites da própria cultura docente e, ainda, a descontinuidade

de políticas educacionais e as rupturas epistemológicas, administrativas e pedagógicas advindas de mudanças nos governos. Em vista dessas dificuldades, apenas duas pesquisas foram efetivamente iniciadas: a de formação de professores e a de avaliação da aprendizagem, sendo que apenas esta última está em andamento.

No que diz respeito aos limites institucionais, pode-se destacar a falta de condições materiais objetivas para a realização de pesquisas por parte dos professores envolvidos nos projetos, tais como: indefinição de carga horária para dedicação ao processo de formação como professores pesquisadores e à realização do trabalho de pesquisa propriamente dito; pressões institucionais para que as pesquisas produzissem resultados palpáveis, em um curto espaço de tempo (três meses), e insegurança dos professores envolvidos nas pesquisas quanto à dificuldade de aceitação dos resultados das investigações como conhecimentos válidos. Essa expectativa da SME e dos próprios professores da equipe formadora pode ser atribuída à compreensão corrente de que pesquisa é uma atividade exclusiva das universidades, via de regra, desenvolvida por alguns “iluminados” que produzem conhecimentos a serem aplicados pelos professores no contexto escolar, o qual, salvo raras e honrosas exceções, é desconhecido do pesquisador.

Não é fácil romper com essa visão de ciência herdada do positivismo lógico que, dentre outras coisas, acredita que o processo de produção do conhecimento científico é neutro e o seu resultado, definitivo. As representações desses professores contêm elementos da tradição cultural e da sua formação pautados nessa racionalidade. Apresentam, também, elementos de mudança, os quais evidenciam que essa postura epistemológica pode ser superada por modelos de desenvolvimento científico que reconhecem o caráter construtivo, inventivo e não definitivo do conhecimento. A convivência desses elementos contraditórios no imaginário dos professores envolvidos nos projetos provoca tanto a mobilização para alterar a formação e o trabalho docentes, quanto a

incerteza e a insegurança em relação aos resultados dessas mudanças, levando-os a buscar ancoragem no modelo anterior.

Ainda em relação aos limites institucionais, foi possível perceber, ao longo de todo o processo, uma sobreposição de ações e uma disputa de poderes entre duas estruturas da rede municipal de ensino responsáveis pela formação continuada dos professores – o recém-criado Centro de Formação Continuada e as Unidades Regionais (divisões administrativo-pedagógicas da SME) –, evidenciando as dificuldades de ações coordenadas em torno de um projeto global de formação. Tais dificuldades, por sua vez, ratificam as relações que se estabelecem entre conhecimento e poder na instituição e no campo profissional. O conhecimento científico é criado, inventado e construído com o objetivo de descrever, compreender e agir sobre a realidade. Esse era um dos propósitos do Centro de Formação Continuada. Mas há aí um jogo de poder, uma hierarquia instituída. Quem produz o quê? Para quem? Por quê? O Centro de Formação, com a assessoria da universidade, consegue catalisar e contemplar as reais necessidades das unidades regionais? Qual seria o nível efetivo de participação e autonomia das unidades regionais na produção desse conhecimento?

Segundo Habermas (*apud* Carr e Kemmis 1988, pp.147-149), os diferentes tipos de saber estão configurados pelo interesse humano particular a que servem, rechaçando a idéia de que o saber seja produzido por um suposto ato intelectual *puro*, cujo agente o faz em atitude *desinteressada*. O saber é produzido com base nas necessidades naturais da espécie humana e vai configurando-se pelas condições históricas e sociais. O autor propõe que o saber humano se constitui em virtude de três interesses: *técnico, prático e emancipatório*. Postula que cada um desses interesses constitutivos de saberes assume determinada forma em um modo particular de organização social. Se essa assertiva for verdadeira, em uma sociedade capitalista desigualmente dividida em classes, há mesmo que se duvidar de que o conhecimento produzido sirva ao interesse emancipatório, rumo à autonomia profissional dos professores.

Esse é um espaço a ser construído e implica a *práxis* crítica que, para Habermas (*op. cit.*, p. 157), é “uma forma de prática em que a ‘ilustração’ dos agentes tenha sua consequência direta em uma ação social transformadora. Isso requer uma integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão”, nos quais os professores dialoguem com seus pares, exponham suas condições de ensino, discutam a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, de modo a adquirirem maior consciência do que fazem, e ampliem, com o apoio da ciência, o seu nível de reflexão. Dessa forma é possível que o conhecimento produzido, associado à luta política empreendida pelo conjunto dos professores, reverta na sua própria emancipação.

Entretanto, a articulação da teoria e da prática esbarra nos limites da profissão no posto de trabalho. Quanto a esses limites, verifica-se grande influência das tradições de formação que operam a divisão entre pesquisadores e professores, as quais vão além das dificuldades geradas pela inexistência de condições necessárias para a realização de pesquisas. Talvez as raízes dessa resistência estejam ligadas à aceitação da pesquisa não-acadêmica como conhecimento cientificamente válido, uma vez que os saberes dos professores não são tidos como conhecimento, nem suas práticas aceitas como objeto digno de investigação.

Desse modo, compreendemos a necessidade de uma ruptura com os paradigmas dominantes (o positivista e o interpretativo) na investigação educativa e apostamos na investigação educativa que não seja investigação *sobre* a educação, e sim *para* a educação, como propõem Carr e Kemmis: “uma investigação participativa realizada por aqueles cujas práticas constituem, precisamente, a educação” (1988, p. 167). Assim, a relação entre a formação de professores e a pesquisa torna-se imprescindível, o que significa estabelecer um forte vínculo entre a compreensão da realidade e seu contexto, questionando as razões, as possibilidades e as dificuldades que se colocam à sua realização.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. "O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente". *Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*. Goiânia, 1994, pp. 291-296.
- CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CONTRERAS DOMINGO, J. "La investigación en la acción". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 224. Barcelona, abr. 1994, pp. 7-19.
- _____. *La autonomía del profesorado*. Madri: Morata, 1997.
- CUNHA, M.I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.
- ELLIOTT, J. "Teachers as researchers". *International encyclopaedia of education*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- _____. "Actuación profesional y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 191. Barcelona, jan. 1991, pp. 76-80.
- _____. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata, 1996.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.
- GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente. Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.
- GUIMARÃES, Valter Soares. "A capacitação docente em serviço". Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1992.
- LISTON, D. P. e ZEICHNER, K M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madri: Morata, 1993.
- LÜDKE, Menga. "O professor da escola básica e a pesquisa". In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, Maria Elizabeth Monteiro de Aguiar. "Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente". In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, pp. 153-181.
- PERÉZ-GÓMEZ, A. "O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo". In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 93-113.
- STENHOUSE, L. *Authority, education and emancipation*. Londres: Heinemann, 1983.
- _____. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1984.
- _____. *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Morata, 1987.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londres: Temple Smith, 1983.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. "Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico". In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, pp. 207-236.

O PROFESSOR PESQUISADOR E SUA PRETENSÃO DE
RESOLVER A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Marília Gouvea de Miranda

A reforma educacional contemporânea recoloca o tema da formação de professores. É preciso formar diferentemente os professores, dizem-nos, porque o mundo mudou, porque a escola que já era insuficiente não consegue corresponder às exigências desse novo mundo, porque as práticas pedagógicas são autoritárias, os currículos, elitistas, tudo se informatizou, os antigos paradigmas foram superados, os trabalhadores precisam ser mais flexíveis e participativos para um bom desempenho no trabalho, os empregos são cada vez mais incertos, instáveis e transitórios; precisamos pensar nas novas habilidades e nas novas competências, a própria escola precisa se flexibilizar, todos devem ser autônomos, há uma nova subjetividade, a escola agora terá uma gestão participativa e tudo deve ser planejado e avaliado; porque há a

1. Texto apresentado na X Semana da Faculdade de Educação da UFG, em agosto de 2000.

Internet, porque a escola precisa se abrir para a participação da comunidade, os alunos devem construir seu próprio conhecimento e também os professores precisam reconstruir seus conhecimentos e suas práticas. Enfim, um mundo novo, com novos problemas, novos significados, novas exigências, novas soluções, novas práticas e, conseqüentemente, novos professores.

É curioso notar como essa retórica que qualifica e justifica a mudança veio se constituindo entre nós. Parece que ela começou a se explicitar nos debates que inspiraram as mudanças nas políticas educacionais no início dos anos 80. Naquele momento, era mais fácil identificar e combater o discurso que vinha de fora: falávamos da ingerência perversa das agências internacionais, das posições imediatamente atribuídas à ideologia neoliberal, das aproximações apressadas entre os critérios de qualidade da empresa e da escola. Paralelamente, ela foi se consolidando na mídia, articulando um amplo processo de estabelecimento de consenso na opinião pública. Depois, assistimos à imposição das políticas de controle do governo sobre os processos e conteúdos do ensino da escola pública, sua gestão e a formação de professores, passando um trator em nossos corações, mentes e instituições, levando quase tudo que constituía nossas referências teóricas e históricas com relação à educação neste país diluído numa ótica orientada pelos interesses cada vez mais vorazes do mercado.

No plano das idéias, os princípios orientadores da reforma foram se firmando. A decretação do fim da modernidade surgiu como justificativa para a proposição de um novo paradigma que, como a realidade que o constituía, aparecia fragmentado, flexível, fluido, imediato e apaziguado com um mundo cuja melhor perspectiva era consolidar o que já estava posto. Predominantemente orientado para a crítica dos excessos da racionalidade cientificista positivista, o discurso pós-moderno atacava frontalmente toda sorte de pensamento racionalista, em particular o marxismo, refutando qualquer idéia totalizante de racionalidade. As modernas análises recusaram o trabalho como categoria ontológica e

histórica, convertendo-o à condição de uma entre tantas outras causalidades que constituem o mosaico multifacetado, fluido e dinâmico do qual insurgem a nova subjetividade e a nova sociabilidade.

Essas idéias alcançaram as propostas reformistas da educação, não tanto por lhe oferecerem um lastro teórico substantivo – o que seria um contra-senso, uma vez que o novo discurso recusava essa condição –, mas precisamente por se constituírem, como se disse acima, num discurso fragmentado, fluido, imediato, multideterminado, que não opõe barreiras epistemológicas entre as várias teorias chamadas a explicar um objeto, isso quando não recusa qualquer esboço teórico. Vários atores sociais passaram a brandir os novos paradigmas que, na contraposição dicotômica entre o novo e o velho, rechaçaram tudo o que aí está, orientando, prescritivamente, de maneira clara e direta, o que deveria ser feito para mudar a educação.² Lembrando que a reforma educacional supõe mudanças nas práticas epistemológicas e institucionais da escolarização,³ um de seus pilares é a necessidade de conceber diferentemente o aluno e o professor. A concepção que passou a orientar a idéia de mudança do aluno, e que parece já consolidada como retórica, é aquela que afirma que o aluno aprende mediante a ação de construir seu próprio conhecimento com a ajuda do professor (Miranda 2000). Nesse caso, constata-se que o aluno que chega à escola mudou (sua inteligência, sua

2. A crítica à retórica da mudança que sustenta a reforma educacional contemporânea não deixa de reconhecer as tais e tantas transformações na sociedade contemporânea que estariam a exigir reformas na educação. Há uma conhecida e importante literatura discutindo os processos de globalização, os avanços tecnológicos todos, em especial na informática e nas comunicações, as mudanças no mundo do trabalho e os processos de constituição de uma nova subjetividade e de uma nova sociabilidade. O problema é que, na grande maioria dos casos, considera-se esses processos como realidades universalmente estabelecidas, naturalizando-as e fetichizando-as, uma vez medida em que não são apreendidas como processos historicamente constituídos. A afirmação do novo, uma vez que desconhece as mediações do passado que o constituem, torna-se mera afirmação retórica: um imperativo para a mudança.

3. Referindo-se à reforma educacional nos Estados Unidos, Popkewitz afirma: “Mais do que um processo formal para a descrição dos fatos, o atual discurso da reforma deve ser considerado como um elemento integral dos fatos e acordos estruturados da escolarização. Como primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade, a escola associa a organização política, a cultura, a economia e o estado moderno aos padrões cognitivos e motivadores do indivíduo.” (1997, p. 21).

sociabilidade, suas habilidades, suas carências) e, portanto, deve ser educado de modo a privilegiar sua autonomia de ação no processo de construção de seu conhecimento. Por outro lado, o professor se transforma na medida em que ele próprio é chamado a orientar sua ação construtivamente, não apenas no sentido de orientar a aprendizagem de seu aluno, mas também na construção de seu próprio saber e de sua prática pedagógica. Esse movimento incessante configura um processo de educação continuada, do qual o professor é o principal responsável (Zeichner 1993).

Uma forte tendência no debate contemporâneo sobre esse processo de mudança do professor é traduzida pela concepção de *professor reflexivo*: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. Essa noção tem conseqüências imediatas para o processo de formação de professores, em particular quando a universidade brasileira também é instada a questionar sua tarefa formadora. Assim, o objetivo do presente texto é discutir a articulação entre ensino e pesquisa na formação de professores na perspectiva do debate atual sobre o professor reflexivo e, mais particularmente, na perspectiva do professor pesquisador. A intenção não são os diferentes conceitos e a discussão dos limites e perspectivas dessa abordagem, mas é apanhar algumas questões que são consideradas relevantes para a abordagem do tema.

Um primeiro contato com a literatura sobre o assunto revela uma produção abundante, tanto internacional quanto nacional, convergente sobre vários aspectos, mas que mantém diferentes posicionamentos, em especial sobre o caráter mais individualizado ou mais socializado da investigação do professor pesquisador, o que, por sua vez, revela diferenças quanto às leituras teóricas e às posturas políticas e ideológicas de seus autores. No entanto, nessa discussão é preciso, sobretudo, considerar as convergências.

Primeiramente, as teorias sobre o professor reflexivo se contrapõem à racionalidade técnica. Com o advento da ciência moderna, a prática teria sido subsumida à abordagem técnica, fazendo com que a educação,

uma *teoria prática*, perdesse de vista aspectos essenciais de sua condição de prática reflexiva. Há sempre o risco de que essa abordagem da prática possa ser absorvida como uma nova face dessa racionalidade técnica, e alguns teóricos reconhecem e lastimam, com veemência, a disseminação sem critério da noção de professor reflexivo e a sua adoção por parte de reformas educacionais que vêm ocorrendo em muitos países, beneficiando-se de seus princípios para justificar seus propósitos, contribuindo para consolidar uma falsa idéia de desenvolvimento do professor e de sua autonomia (Zeichner 1993, p. 22; Contreras 1997, pp. 99-102). Daí a tentativa de melhor fundamentar essa abordagem, para que ela não venha a ser confundida com a racionalidade técnica que, afinal, pretende combater.

Nesse movimento, podem ser identificadas algumas tendências: a de repensar a noção de ação e a de contrapor, à ação reflexiva individualizada do professor, a preocupação com a instituição e os contextos sociais e históricos, buscando a contribuição de autores de diversos matizes teóricos e ideológicos, o que contribui para fazer com que a discussão seja ainda mais fluida com relação à compreensão dos princípios que a orientam sobre o professor reflexivo e o professor pesquisador. Além de se contrapor à racionalidade técnica, a literatura sobre o professor reflexivo ainda se opõe ao “enfoque fundamentalista” (Carr e Kemmis 1988, p. 29), próprio das universidades, o qual sustenta que as diferentes disciplinas (psicologia, sociologia, história, filosofia) dão o suporte necessário e suficiente para a prática pedagógica, entendida muitas vezes como mera atividade técnica. Segundo Dickel (1998, p. 47), o enfoque fundamentalista

fez com que, por um lado, a teoria educacional não necessitasse de outra síntese teórica senão as fornecidas por aquelas disciplinas, nem exigisse uma estratégia conceitual única, nem critérios de validação próprios; por outro, ocasionou um processo de fragmentação e particularização dos fenômenos da educação, fazendo com que os princípios educativos passassem a ser justificados independentemente das práticas educativas

(cada vez mais distantes de uma abordagem teórica), pelo recurso aos conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos etc.

A proposição de uma abordagem sobre o professor reflexivo, portanto, traduz não apenas a intenção de distinguir a prática da técnica, mas também a de reivindicar, para a prática, a condição de *práxis*, isto é, de instância de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre essa ação.

O professor na qualidade de *prático reflexivo*, segundo Zeichner (1993), é aquele que pensa sobre sua prática, sobre sua ação. A reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo *um processo de reflexão na ação e sobre a ação*. Citando o inglês Stenhouse (*apud* Zeichner 1993, p. 20):

Os bons professores são necessariamente autônomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isso não significa que não queiram ter acesso às idéias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as idéias e as pessoas *só servem para alguma coisa* depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor. Em resumo, todos os formadores fora da sala de aula devem servir os professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino.

O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo (Zeichner e Liston, *apud* Geraldi, Messias e Guerra 1998, pp. 252-253).

Sustenta-se que a ação do professor produz saberes que em nada ficariam a dever aos conhecimentos obtidos pela pesquisa acadêmica:

A prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, na medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado é tanto *teoria* como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre a teoria e a prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática. (Zeichner 1993, p. 21, grifo do autor)

A literatura sobre o professor pesquisador centra-se, portanto, na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento, origem e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor. Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela. Ele pode e deve considerar os discursos vindos *de fora* para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente *de dentro* que ele a constrói. Assim procedendo, produz teorias válidas não só para se orientar, mas também para constituir uma ciência prática que se equipare à ciência produzida pelos acadêmicos.

Nisso, há três pontos que parecem fecundos. O primeiro é a perspectiva que se abre para o reconhecimento do trabalho do professor e, como dizem alguns, para sua autonomia, para emancipação. Uma das críticas ao construtivismo pedagógico é a maneira pela qual essa abordagem vem contribuindo para diminuir a participação do professor nos processos constitutivos de sua prática (Miranda 2000). Na abordagem do professor reflexivo/pesquisador, ao contrário, o docente vê sua ação prática ser valorizada como caminho para sua autonomia e sua emancipação.

O segundo ponto a ressaltar é o grande empenho de alguns autores em transformar a educação, dando vez e voz àqueles que efetivamente consolidam o difícil cotidiano das escolas públicas. São autores preocupados com questões candentes da educação que afetam os mais pobres, como as desigualdades sociais, os processos de exclusão, o multiculturalismo, a perda da autonomia. Ainda que, às vezes, o tom de quem contrapõe “ao pessimismo da teoria” o “otimismo da vontade” pareça bastante voluntarista, não se podem deixar de reconhecer a justeza e a generosidade dos propósitos.

O terceiro ponto, com grandes implicações para os “pesquisadores acadêmicos”, é a crítica que os defensores da “pesquisa-ação” fazem às universidades e às suas relações com os “professores práticos”. Ainda que não se compartilhe das mesmas convicções sobre a natureza dessa relação, como se verá a seguir, é vital que a universidade seja sempre questionada e chamada a responder por suas políticas e ações.

Alguém poderia perguntar, nesse momento, se uma proposta preocupada com a autonomia do professor, com a transformação da educação na perspectiva dos interesses dos excluídos, que se contrapõe à racionalidade técnica e ao ensino considerado elitista necessitaria ainda ser objeto de questionamentos quanto aos seus princípios e propósitos. Afinal, parte dessa literatura, principalmente a produzida no Brasil, não busca referenciar-se também em autores do pensamento de esquerda como Gramsci, Perry Anderson, até mesmo Marx, para não falar nos brasileiros Frigotto, Paulo Freire, Ricardo Antunes e tantos outros? Tudo isso não contribui para definir seus fundamentos teóricos e metodológicos? Sim, mas é preciso ir além das intenções e apreender os nexos lógicos e históricos aí constituídos.

A literatura sobre o professor reflexivo/pesquisador, apesar de sua heterogeneidade, não deixa dúvidas à questão de que ser professor reflexivo/pesquisador implica romper com o iluminismo, abandonar a idéia de uma totalidade explicativa, rechaçar a idéia de universalidade do conhecimento, pender a relação teoria e prática para sua resolução na

ação, fazer equivaler a teoria à prática, o senso comum ao conhecimento sistematizado.

Parte-se, inicialmente, dessa última questão: a relação entre senso comum e conhecimento sistematizado, para incluir a ciência e a filosofia. O senso comum é um conhecimento que advém da experiência, cuja especificidade e importância residem em constituir-se como um conjunto de saberes não sistematizado que orienta nossa ação cotidiana. Senso comum e ciência são realidades distintas, que se comunicam, mas são irreduzíveis entre si: nosso senso comum pode ser informado pela ciência e a ciência pode obter do senso comum valiosas contribuições para suas pesquisas. O conhecimento sistematizado se contrapõe ao senso comum por este se constituir como um conjunto de saberes que, por não serem sistematicamente mediados pela reflexão, são aparentes, precários, imediatos, fragmentados, caóticos e parciais. Assim, o senso comum é um conhecimento válido como formulação imediata, aparente e parcial do real.

O pensamento racionalista moderno que acredita que a ciência precisa superar o senso comum surgiu da desconfiança do homem de suas crenças e superstições. “O programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço” (Adorno e Horkheimer 1991, p. 3). Assim, na trilha formada por esse pensamento iluminista, é preciso distinguir, pelo menos, duas concepções.

A primeira é a visão cientificista, positivista e instrumental, que distingue senso comum e ciência, entendendo o senso comum como uma fonte de enganos, preconceitos e incertezas que devem ser superados pelo conhecimento científico. Isolando os fatos, tomando-os de modo fragmentado, reduzindo-os à sua dimensão aparente, a concepção de teoria cientificista pouco avança com relação ao seu ponto de partida, convertendo-se, afinal, em uma teoria que padece do mal que tenta combater. Grande parte da crítica feita à produção acadêmica das universidades se refere a esse tipo de produção que, com toda razão, merece ser criticada.

A outra posição é aquela que, orientada por uma concepção hegeliana e marxista, entende que o senso comum, por sua condição de saber que advém da experiência imediata, aparente e fragmentada, é capaz de apreender uma parte do fenômeno, mas não revela toda a sua realidade. E isso não se deve a um limite puramente lógico, ou tampouco depende da boa vontade das pessoas envolvidas: trata-se de um limite historicamente constituído na sociedade capitalista. A realidade não se dá a conhecer imediatamente, porque as relações sociais e econômicas que a constituem não se podem mostrar de modo transparente e necessitam desse cimento ideológico que sustenta suas contradições. É possível sonhar com uma sociedade em que a realidade possa se mostrar tal qual é, um tempo em que a ciência deixará de existir e a identidade entre senso comum e conhecimento sistematizado não será apenas uma possibilidade lógica, mas uma realidade social. Enquanto isso não dá sinais de sua evidência histórica, não é possível supor a identificação entre senso comum e conhecimento sistematizado.

Lembrando as discussões sobre método, em Marx, o senso comum, como ponto de partida para a reflexão (concreto aparente), requer a intervenção de um sujeito pensante que recupera o conjunto de mediações que constituem aquela realidade. O ponto de chegada, mesmo que não dê sinais de sua transmutação, não é e não pode ser mais aquele que o originou: é um concreto pensado, mediatizado pela teoria. E a teoria, ainda que reconheça os aspectos singulares daquela realidade, apreende esse objeto como uma totalidade, ao mesmo tempo lógica e histórica.

O pensamento pós-moderno recusa a contraposição entre senso comum e conhecimento sistematizado, de abordagem positivista ou dialética. Um autor que vem fundamentando os estudos contemporâneos em educação, Boaventura de Sousa Santos, propõe “um novo senso comum emancipatório”, aquele que resulta da conversão do conhecimento científico em conhecimento do senso comum:

Uma feição utópica e libertadora está patente em muitas das características do conhecimento do senso comum. Assim, o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da causalidade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático (...) O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência (...) O senso comum é interdisciplinar e não-metódico, não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum privilegia a ação, que não produz rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence. Finalmente, o senso comum, nas palavras de Dewey, funde a utilização com a fruição, o emocional com o intelectual e o prático. (Santos 2000, p. 108)

Também Gimeno Sacristán, ao tratar da flexibilidade da ação e da questão da relação entre teoria e prática, com base no que ele considera como a “racionalidade possível” na pós-modernidade, entende que a crítica pós-moderna procura tornar difusos os limites entre o senso comum e o conhecimento científico, propondo “um panorama mais marcado por semelhanças, continuidades e diferenças, partindo de um conceito de ciência que não seja monolítico” (Gimeno Sacristán 1999, p. 109).

A literatura sobre o professor reflexivo/pesquisador repõe, com outras palavras e outros modos, essas questões. A insistência na pesquisa-ação do professor traduz a convicção na força emancipadora da ação. Alguns autores insistem que essa ação não é individual nem isolada e querem que o pesquisador prático considere as questões sociais e ideológicas nela implicadas. Outros chegam a se socorrer da teoria da ação comunicativa de Habermas, mas refluem quando enxergam nela sinais de uma convicção na possibilidade de “dispor de uma posição teórica capaz de desvelar todas as distorções ideológicas a que se encontram

submetidas as pessoas e os grupos sociais” (Contreras 1997, p.131). Nenhuma teoria que expresse uma idéia de totalidade e universalidade é aceitável:

A reflexão crítica não pode ser entendida como aquele processo de iluminação ou ilustração sobre uma base firme, segura e unificada para todos os afetados, nem tampouco como aquela posição privilegiada como a de ter acesso ao conhecimento das distorções, porque a posição do teórico crítico (...) é também uma posição que precisa ser desvelada e compreendida como afetada, como todas as outras, por uma determinada localização social. (*Id., ibid., p. 135*)

A recusa de totalidade explicativa e a busca de muitas interpretações implicam afirmar que todas as explicações se equivalem, que todas as determinações são igualmente possíveis. Está em questão, portanto, a visão racionalista de conhecimento. Toda discussão sobre a prevalência da ação reflexiva, no limite, se contrapõe à idéia de que a teoria também seja fonte de emancipação, ou acredita que ela não é emancipadora, na medida em que insiste em afirmar princípios universais que expressam a idéia de totalidade.

Do ponto de vista da discussão sobre a formação do professor, a filiação acrítica à abordagem do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e do senso comum sobre o conhecimento sistematizado, fortalecendo uma idéia de contraposição entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa formação. Quais são os riscos dessa contraposição?

Antes, convém lembrar que alertar para esses riscos não significa que não se deva reconhecer a importância da valorização da prática do professor e da professora; que ele e ela não possam desenvolver pesquisas na escola sobre questões fundamentais de seu cotidiano escolar, com

ou sem ajuda de professores universitários ou outro tipo de colaborador. Como estratégia parcial de um processo de formação continuada, isso parece fecundo, desde que a mediação teórica seja formulada como parte indispensável do processo.

Mas os riscos para o processo de formação de professores advindos da adoção acrítica dessa abordagem do professor reflexivo/pesquisador são, em primeiro lugar, o de incorrer naquilo que os seus defensores tanto querem evitar: de que se converta em mais uma retórica legitimadora da reforma educacional, pondo mais responsabilidades sobre os ombros dos já esgotados e injustiçados professores, responsabilizando-os uma vez mais por seus insucessos.

Em segundo lugar, por insistir em um processo de reflexão orientado para a ação que visa resolver problemas imediatos da prática docente, corre-se o risco de confirmar uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes. Reflexão pode passar a ser sinônimo de resolução de problemas na escola.

Em terceiro, ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia que se pretende implementar, pode-se reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor.

Em quarto lugar, o suposto de que o conhecimento é importante, porque útil e imediatamente traduzível na prática do professor, reduz muito as possibilidades desse professor se aproximar de uma discussão teórica que não esteja orientada para um fim imediato. Esquece-se de que nem todo conhecimento produzido teoricamente precisa estar orientado para a prática escolar imediata, nem a educação pode se restringir à sala de aula e à escola. Nesse aspecto, é interessante lembrar a discussão que Zeichner faz com relação à sua Faculdade de Educação, na Universidade de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos, tida como uma das mais importantes do país, contando com professores como Apple, Popkewitz ... Esses pesquisadores, cujas obras e idéias circulam por todo o mundo, estão produzindo conhecimentos importantes para o professor. É verdade que Popkewitz é um autor de relativa complexidade, talvez

intransponível para uma parte dos professores *práticos*, mas sua reflexão é inestimável como crítica à articulação entre conhecimento e poder na atual reforma educacional americana. Poder-se-ia perguntar: o que essa reflexão tem a ver com o professor que está na sala de aula? Do ponto de vista de uma vinculação imediata, de sua utilidade imediata, de sua aplicação imediata, quase nada. Do ponto de vista da crítica, entretanto, essa reflexão apanha articulações fundamentais que ajudam o professor a compreender os processos de mudança em curso, incluindo questões relativas à sala de aula, à sua formação, à sua autonomia, à sua auto-estima, entre outras.

Em quinto lugar, corre-se o risco, que não parece muito distante, de que toda essa questão contribua para desqualificar a universidade como instância formadora de professores.⁴

Finalmente, como suporte da reforma curricular dos cursos de formação de professores, o exercício da pesquisa pode se converter em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea. Sem teoria, não há emancipação. Sem dúvida, é o caminho mais difícil, mas não há outro.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. "Conceito de iluminismo". *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2000, 32 pp.

4. Cf. a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (Brasil 2000).

- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CONTRERAS, Jose D. *La autonomía del profesorado*. Madri: Morata, 1997.
- DICKEL, Adriana. "Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate". In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, pp. 33-71.
- GERALDI, Corinta M.G.; MESSIAS, Maria da Glória M. e GUERRA, Mírian D.S. "Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas". In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, pp. 33-71.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. "Pedagogias psicológicas e reforma educacional". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: Contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000, pp. 23-40.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: Uma política sociológica: Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, Boaventura de S. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. "Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico". In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, pp. 33-71.

pela PUC-SP. É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás.

Marli André (org.), licenciada em Letras e Pedagogia, é mestre em Educação pela PUC-RJ e doutora em Psicologia Educacional pela University of Illinois. É autora de *Etnografia da prática escolar* e co-autora de *Alternativas do ensino de didática e Pedagogia das diferenças na sala de aula*, todos pela Papirus. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores e de avaliação.

Menga Lüdke, licenciada em Filosofia pela USP, é doutora em Sociologia pela Universidade de Paris X. Professora titular da PUC-RJ, é autora de diversos livros e artigos no campo da formação de professores.

Noêmia Lipovetsky, pedagoga, é mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, onde é professora de Didática e Prática de Ensino e desenvolve pesquisas na área de didática e formação de professores.

Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita, graduada em História, é mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e professora de Didática e Prática de Ensino e de Metodologia do Ensino Superior nessa mesma universidade.

P R ▲ T I C ▲ P E D ▲ G O G I C ▲

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Existe um consenso entre os especialistas da área de educação de que a pesquisa é um elemento essencial na formação do docente. E nos últimos anos vem sendo defendida a idéia de que ela deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, de que ele deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula.

No entanto, muitas questões vêm sendo formuladas quanto à forma de inserção da pesquisa na formação e na prática docente. Pergunta-se: como vem se processando a articulação entre ensino e pesquisa nas universidades e qual sua contribuição para a melhoria dos cursos de graduação? De que professor e de que pesquisa se está tratando quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas?

A obra busca dar subsídios para superar tanto uma visão romântica quanto uma crítica amarga sobre o potencial da pesquisa na formação e na prática docente.

3ª Ed.

ISBN 85-308-0648-4



9 788530 806484



P A P I R U S · E D I T O R A