

RESUMO

No presente texto, buscamos discutir a questão da pesquisa na formação e atuação do professor, assumindo como eixo principal a visão de conceituados autores que, nos cenários nacional e internacional, vêm analisando a importância desse tema, de suas repercussões, assim como as suas implicações. A partir de um levantamento parcial da literatura existente, procuramos abordar: as idéias que circulam em torno da racionalidade técnica e da epistemologia da prática; a necessária formação do futuro professor para o exercício crítico da pesquisa, considerando seu rigor e complexidade; a contribuição da pesquisa em colaboração; e a relação teoria e prática.

Palavras-chave: formação de professores – pesquisa – professor pesquisador

Este artigo pretende, a partir de um levantamento parcial da literatura existente, situar o componente pesquisa como um elemento constitutivo da formação docente. Nosso objetivo é discutir a questão da pesquisa na formação e atuação do professor, assumindo como eixo principal a visão de conceituados autores que, nos cenários nacional e internacional, vêm analisando a importância dessa idéia e de suas repercussões, assim como as suas implicações.

O exercício de revisitar com olhar crítico a produção mais significativa da Educação brasileira, considerando como eixo de reflexão a lógica e a dinâmica das práticas escolares, vem possibilitando o desvelamento dos idiomas pedagógicos construídos e reconstruídos ao longo dos anos. E uma questão sempre presente e que tem se constituído em uma preocupação generalizada é a que diz respeito à qualidade da educação. A crise do sistema educacional tem sido objeto de muitas reflexões e há uma vasta literatura acadêmica produzida em torno dos seus implicadores.

A formação de professores, a partir desse canal mais amplo de discussão, insere-se também no contexto dessa crise, muitas das vezes, assumindo o ônus de ser um dos seus provocadores. Não pretendemos nos ater nessa questão. Mas no fato de que, diante da complexidade do mundo atual, a educação impõe aos seus sujeitos uma atuação comprometida. Aos professores, espera-se a busca incessante de um preparo específico demandado por desafios sempre novos a serem enfrentados. Em função disso, o interesse em pesquisar questões em torno da ação docente vem crescendo no meio acadêmico. A análise das pesquisas sobre formação dos professores tem indicado que as perspectivas para abordagem dessa problemática evoluíram de modo significativo. Inicialmente, as pesquisas centravam-se, predominantemente, nos professores em formação. Analisando a literatura

existente, verifica-se o enfoque crescente, também, sobre os professores em exercício. Ao realizarmos um levantamento bibliográfico, observamos que os trabalhos produzidos, em geral, além de dedicarem uma grande ênfase à formação inicial e à necessidade do encaminhamento de um processo de formação continuada, preocupam-se com uma série de questões que perpassam a constituição da profissão professor. Muitos temas têm se destacado, impondo a necessidade de avançarmos nessa reflexão. São recorrentes nos periódicos as idéias sobre:

- * *O processo de construção do “ser professor”;*
- * *Os fatores determinantes da atual ênfase na formação em serviço dos professores, mediante o preconizado pelas políticas públicas vigentes;*
- * *A função da prática de ensino e dos estágios acadêmicos na preparação do professor;*
- * *O locus dessa formação;*
- * *O papel da academia em relação à formação inicial;*
- * *O sentido da história de vida do professor e a definição das marcas de sua trajetória identitária;*
- * *A concepção de profissão e de sua possível aplicação ou não no âmbito do trabalho docente;*
- * *O processo de socialização profissional;*
- * *Os múltiplos saberes do professor;*
- * *O componente pesquisa na formação docente, partindo do princípio de articulação entre teoria e prática.*

Diante do significativo debate em torno desses temas, optamos por centrar nossa análise em uma discussão bastante presente atualmente sobre a formação docente, que é a que se refere à defesa de uma articulação entre pesquisa, formação inicial e formação continuada dos professores.

Está cada vez mais evidente, tanto na academia, como no interior da escola básica, que não basta mais ao exercício da profissão a formação inicial do professor. A sua formação continuada se faz necessária mediante a própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. Nesse sentido, cresce a necessidade do professor dotar-se de uma postura interrogativa, revelando-se um investigador de sua própria ação. É crescente a perspectiva de valorização da pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades do professor da educação básica.

* Mestre em Educação – PUC-Rio.

Partindo dessa perspectiva, de delimitação do foco na pesquisa, tomamos como nossos interlocutores, conceituados autores que focalizam, em suas produções, nuances teóricas variadas a respeito da formação do professor, mas cujas abordagens relacionam-se ao apresentarem indicadores para o desenvolvimento profissional do professor, que dão sustentação à pesquisa na prática, e, nesse sentido, nos ajudam na compreensão desse tema, cada vez mais corrente entre nós.

DA RACIONALIDADE TÉCNICA À EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Predominou durante muito tempo na organização dos currículos de formação de professores o modelo da racionalidade técnica, calcado na separação entre a teoria e a prática e na super valorização da área do conhecimento específico que se vai ensinar. Sob o ponto de vista da racionalidade técnica, a solução para os problemas que perpassam a ação docente está posta, bastando, simplesmente, a sua aplicação. A prática pedagógica, no entanto, é marcada de grande complexidade, o que exige mais do que soluções simplistas e produzidas fora do contexto. É preciso fazer emergir uma nova crença epistemológica, cuja proposta recaia sobre a necessidade das situações práticas serem tratadas em toda a sua complexidade para que dentro dela se produza conhecimento válido que permita aos sujeitos atuarem de forma construtiva. Nessa perspectiva, a prática não será apenas locus de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão. O professor precisa não só aprender, mas aprender o processo de investigação, incorporando a postura de pesquisador em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

Um ponto de partida teórico fundamental, sendo uma referência comum em praticamente todos os estudos voltados para a pesquisa e a formação do professor, é o trabalho de Schön (1983). De um modo geral, quase todos os autores que se dedicam ao estudo do professor pesquisador abordam também a tese do professor reflexivo, fundamentados em Schön. As idéias de D. Schön (1983) divulgadas em seu livro “*The Reflective Practitioner*”, embora não tratassem especificamente do professor, alcançaram uma imensa repercussão no meio docente, impulsionando uma gama variada de produções sobre a necessidade do professor refletir sobre a sua prática, antes, durante e depois dela.

Este autor, ao pregar a idéia do *reflective practitioner*, trabalha, de algum modo, com a variante do talento artístico. Considera que uma boa referência de formação para a prática é a

que acontece em cursos como os de artes, desenho, música e dança, onde prevalece uma formação tutorada e a aprendizagem ocorre a partir da reflexão-na-ação. Contrapondo-se à racionalidade técnica, defende um tipo de epistemologia da prática, em que o sujeito posiciona-se através de uma atitude de análise, produção e criação, a respeito da sua ação. Tal base epistemológica pressupõe uma atitude reflexiva no enfrentamento de situações desafiadoras, o que requer um professor atento, que, uma vez inserido no contexto pedagógico, procura desvelar a realidade em sua complexidade, refletindo antes, durante e depois do processo.

Os escritos de Schön expressam a sua argumentação em defesa dessa epistemologia da prática, que é centrada sobretudo no saber profissional e parte da reflexão na ação. Quando o profissional pensa no que faz, a partir da investigação de sua própria ação, pode produzir um conhecimento prático que é validado pela própria prática. Para Schön, quando os professores conseguem refletir durante e após a sua prática, vão dando sentido ao trabalho que realizam e têm como avaliar a própria compreensão que desenvolvem sobre o processo que vivenciam. Nesse sentido, precisam ser formados na perspectiva de profissionais reflexivos, contando com a ação investigativa como um excelente recurso.

Schön defende que o profissional assuma uma atitude de reflexão sobre a sua prática e que esta perpassa todo o seu processo de atuação. Ao propor uma epistemologia da prática, Schön (1992; 2000) trabalha com duas idéias centrais: o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. A primeira está intimamente ligada a um conhecimento sobre como fazer as coisas. Por conta disso, é um conhecimento dinâmico, intuitivo e espontâneo, que se revela no decorrer da atuação. Manifesta-se na ação em si, não exigindo o uso de uma explicação verbal. A segunda envolve uma atividade de caráter cognitivo com consciência pelo sujeito. Durante a atuação, o sujeito pensa sobre o que está fazendo, enquanto está fazendo. A reflexão-na-ação possibilita que o prático, através de um diálogo reflexivo, possa produzir um conhecimento novo. Nesse sentido, é um momento que pode possibilitar a identificação de pistas para solução de problemas. A reflexão-na-ação é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incerteza e conflito, relacionando-se diretamente com o conhecimento na ação. É como se uma pausa fosse feita para que se pudesse pensar sobre o que está acontecendo. Uma outra fase seria a de refletir sobre a reflexão-na-ação, ocorrendo quando a reflexão gera uma explicação, podendo ser determinante para ações futuras.

Entendemos que a prática reflexiva proposta por Schön possui um certo grau de indeterminação, na medida que inclui, também, a perspectiva de improvisar e criar soluções novas, mas eficazes, para problemas novos. É, sem dúvida, uma idéia bastante interessante,

mas que exige uma postura cuidadosa. Caso contrário, corremos o risco de classificar equivocadamente qualquer iniciativa como prática reflexiva.

Por conta da grande aceitação da obra de Schön, as idéias de reflexão e de pesquisa acabaram ficando muito próximas, quase sinônimas, como constata Lüdke (2001). É importante atentarmos para as nuances que garantem a especificidade de cada uma dessas práticas. Como enfatiza P. Perrenoud (1999), a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa. A reflexão e a pesquisa não lidam com o mesmo objeto, não exigem a mesma atitude, não têm a mesma função e não possuem os mesmos critérios de validação.

Lüdke (2001), no relato de seu estudo, discute essa relação, pesquisa e prática reflexiva, seguindo o uso que Schön faz da expressão prática reflexiva, considerando quatro perspectivas alternativas

- “1. ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva;
2. pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural;
3. conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa;
4. e, por fim, entender que a prática reflexiva **pode** ou **deve** envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3), nem a pesquisa seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 2).” (LÜDKE et alii, 2001, p. 41-42)”

Nessa direção, pode-se afirmar que uma pesquisa realizada pelo professor, quando voltada para a sua prática docente, pode provocar ou ser derivada de uma prática reflexiva.

PESQUISAR A PRÓPRIA PRÁTICA: UM EXERCÍCIO CRÍTICO

É vasta a literatura sobre prática reflexiva e sobre professor pesquisador. Antes mesmo de Schön, L. Stenhouse (1975) contribuiu com a teoria educacional desenvolvendo a idéia do professor pesquisador. Parte do princípio de que o professor precisa se constituir no pesquisador da própria prática, encaminhando crítica e sistematicamente a sua atividade, de modo a identificar os eixos estruturantes de cada situação de ensino. Lança a idéia de que cada sala de aula se converta em um laboratório e de que cada professor se constitua em um investigador. Trabalha a metáfora do professor como artista, para explicitar a idéia do professor experimentando constantemente. Stenhouse, um estudioso das questões curriculares,

foi o fundador do CARE (*Center for Applied Research in Education* – Centro de Pesquisa Aplicada à Educação), na Universidade de East Anglia, na Inglaterra. Desejando democratizar a pesquisa em educação, trabalhou para que a pesquisa fosse a base do ensino dos professores de todos os níveis, e não só da universidade.

Tanto a prática reflexiva, quanto a prática de pesquisa não pode dispensar o exercício da crítica. É J. Contreras (1997) quem nos ajuda nessa compreensão. Ao discutir os modelos de professores, discorrendo sobre o docente como um profissional técnico, sinaliza o quanto a sua autonomia é limitada pela racionalidade técnica.

A racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação dos níveis mais práticos aos mais abstratos de produção do conhecimento, hierarquizando o trabalho docente e reforçando conseqüentemente a sua divisão. Nesse sentido, a separação hierarquizada entre professores e técnicos supõe uma relação de dependência e subordinação que limita a autonomia docente e fragiliza qualquer iniciativa de investigação. Faz-se necessário resgatar a base reflexiva da atuação do professor, com a intenção de possibilitar o entendimento das situações problemáticas da prática. Contreras aponta a necessidade dessa reflexão não ficar limitada à sala de aula. É preciso remeter-se a uma realidade mais ampla e contextualizá-la histórica e criticamente. Nessa perspectiva, não é qualquer reflexão que serve, mas aquela acompanhada da crítica. A reflexão crítica não se refere apenas a uma análise da prática docente, mas supõe, fundamentalmente, o questionamento das estruturas em que o docente trabalha e, assim, cumpre um papel de emancipação ao possibilitar o desvelamento do sentido ideológico da prática educativa.

Tendo em vista que a capacidade de questionamento é algo que se constrói progressivamente, é necessário trabalhar criticamente com os docentes, a partir de uma relação dialógica, para possibilitar que reconheçam e analisem os fatores que limitam sua ação. Sob este aporte, defende a crítica teórica como elemento superador das limitações da mera reflexão.

Contreras, ainda, remetendo-se a H. Giroux, aponta a importância do professor assumir-se enquanto intelectual. Conceber o trabalho dos professores como intelectual implica reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída, e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. O intelectual crítico é aquele que participa ativamente do esforço de desvelar o oculto, e desvendar a origem histórica e social daquilo que se apresenta como natural.

Para Giroux, os professores como intelectuais transformadores devem levantar questionamentos a respeito do que ensinam e sobre a forma que devem ensinar. Atribui, portanto, uma nuance significativa à atividade de pesquisa pelo professor e à sua preparação para exercê-la.

PESQUISAR A PRÓPRIA PRÁTICA: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA EM COLABORAÇÃO

Como assinala Elliott (1998), nesse artigo em especial¹, a concepção de professores como pesquisadores surgiu há aproximadamente 30 anos, mediante um movimento de reorganização curricular na Inglaterra. Stenhouse é apontado como aquele que mais expressão possibilitou à idéia, tendo em vista sua proposta curricular de que cada sala de aula se convertesse em um laboratório e de que cada professor se constituísse em um investigador. Os professores que se envolveram com esse movimento de reestruturação curricular ficaram conhecidos como professores inovadores. A pesquisa-ação, incorporada nesse processo, foi considerada uma alternativa epistemológica para o desenvolvimento da teoria curricular, o que encadeou uma tensão entre professores e acadêmicos. Na ânsia de acompanhar o conhecimento sobre a prática educacional, foram formulados alguns níveis de controle, tais como: o conceitual; o metodológico; o textual e o de publicação. Elliott cuida da complexidade que envolve a pesquisa-ação no que tange ao papel do professor como um pesquisador em relação aos acadêmicos. Defende o ponto de vista de que o papel do pesquisador acadêmico deve ser o de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que contribua para a transformação da prática curricular. Ao entrevistar tutores acadêmicos e supervisores de algumas instituições sobre seus critérios para uma boa pesquisa-ação, Elliott faz uma análise cuidadosa e crítica das propostas de pesquisa-ação que desconsideram a complexidade e o rigor metodológico necessários a este tipo de pesquisa.

Elliott, que foi discípulo de Stenhouse e diretor do CARE, desenvolve seus estudos mostrando uma preocupação bastante significativa com o papel da teoria e da pesquisa. Defende que a pesquisa-ação, por se originar de problemas vividos pelos profissionais envolvidos na prática educacional, pode articular teoria e prática e envolver pesquisadores

¹ ELLIOTT, J. (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ALB/Mercado das Letras, p.137-

especializados, professores dos cursos de formação de professores e os profissionais que atuam na prática, em um diálogo constante.

A pesquisa-ação se propõe a contribuir com a transformação de uma determinada situação, a partir de um processo em que tanto os sujeitos envolvidos quanto o problema em questão se modificam em função das intervenções feitas. Na perspectiva de Elliott, a pesquisa-ação pode reforçar a postura colaborativa entre professores e alunos, contribuindo para o redimensionamento da ação pedagógica e para que o professor se constitua em um pesquisador de sua prática. Elliott contribui para a valorização dos saberes do professor mobilizados e construídos em sua prática, sinalizando novas possibilidades para a relação teoria e prática.

Zeichner, que reúne significativa experiência como professor do ensino básico em escolas urbanas e periféricas nos Estados Unidos, como formador de professores desde 1970 e como pesquisador que desenvolve os seus estudos em vários âmbitos, de um modo geral, também, através da pesquisa-ação, contribui para o debate indicando caminhos da pesquisa enquanto constituidora do processo de investigação. Este autor centra-se na idéia de pesquisa-ação pelo professor pesquisador fundamentando-se em Stenhouse, Elliott, Carr e Kemmis. Ao nos apresentar uma revisão dos mais importantes temas, questões e metodologias que têm caracterizado a pesquisa sobre formação de professores nos últimos anos, Zeichner sinaliza o interesse pela pesquisa-ação, enquanto possibilidade de produção de conhecimento. Tanto na formação inicial quanto na formação em serviço tem sido dada clara ênfase à preparação de professores como profissionais reflexivos. Nessa direção, procura pontuar através das pesquisas que tem realizado, que a reflexão do professor encaminhada mediante o exercício de uma pesquisa-ação é muito eficaz para a ampliação da maneira como os próprios professores analisam sua atividade docente.

Zeichner (1993, 1998) afirma a importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, não apenas como resultado do trabalho de pesquisadores de fora, mas como fruto do trabalho realizado pelo próprio professor, a partir de uma postura de ação e reflexão. Este autor defende que se acabe com a separação entre professores que se dedicam à pesquisa e pesquisadores acadêmicos. Considera que a rejeição é mútua, tanto dos professores da educação básica, que consideram que a pesquisa acadêmica não atende satisfatoriamente os problemas da prática pedagógica, quanto dos acadêmicos, que consideram as pesquisas realizadas pelos professores das escolas como sendo de menor valor. Ainda prevalece entre os professores a idéia de que a pesquisa é uma atividade restrita aos pesquisadores de fora da sala de aula. Pode-se observar que raramente os professores participam de pesquisa junto

com os pesquisadores das universidades. E quando se consegue identificar alguma ação colaborativa entre eles, os representantes da universidade gozam de maior credibilidade.

Relatando um exemplo de programa que valoriza a ação de ambos os pesquisadores, Zeichner (1998) testemunha

“Neste, como no projeto de matemática, professores e acadêmicos trabalharam juntos como parceiros. Não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro”.(ZEICHNER, 1998, p. 222).

C. Geraldi (1998) considera o pensamento de Zeichner uma referência obrigatória para aqueles que assumem a pesquisa como um componente importante à formação de professores. Parte da compreensão de que os professores que não refletem sobre o ensino que ministram aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e procuram encontrar soluções para os problemas pedagógicos mediante o que outros definiram, e não como resultado de uma postura investigativa própria, provocada ou ocasionada pelo exercício reflexivo. Nesse sentido, baseia-se na concepção de Zeichner de prática reflexiva, que é marcada fundamentalmente pela necessidade de se examinar, esboçar hipóteses e tentar resolver dilemas da prática. Assume a pesquisa-ação como um instrumento de desenvolvimento profissional para o professorado, tendo em vista que, através dela, os professores podem pesquisar sobre a sua prática.

A pesquisa-ação vem sendo apontada como uma alternativa viável, enquanto opção metodológica para o professor desenvolver uma atividade de pesquisa. Através dela, se poderá buscar estratégias de mudanças e transformação com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica do professor pesquisador. Reconhecemos que existe uma dimensão educativa muito forte na pesquisa-ação, tornando-a uma abordagem possível ao estudo da escola. A preocupação, presente à pesquisa-ação, com a valorização do saber popular, ao mesmo tempo em que estimula a vontade de conhecer, de superar o senso comum, de interpretar a realidade e trabalhar pela sua transformação, mediante a superação de um problema, é um aspecto que pode aproximá-la do campo escolar. É crescente a idéia de que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação em suas escolas. Reconhecemos o potencial da pesquisa-ação, mas não somos favoráveis à idéia de restringir a pesquisa do professor a esse tipo de abordagem metodológica. A própria complexidade que cerca o conceito e os critérios de validação de uma pesquisa nos leva a não aceitar que postulemos à

pesquisa do professor um tipo próprio, sob o risco de minimizarmos demais as suas possibilidades investigativas.

PESQUISAR A PRÓPRIA PRÁTICA: UM EXERCÍCIO QUE NÃO DISPENSA RIGOR E COMPLEXIDADE

A idéia de prática de pesquisa ligada à prática de ensino nos chama a atenção para uma questão bastante polêmica que é a que se refere à separação e distinção entre a pesquisa da prática e a pesquisa acadêmica. À pesquisa da prática tem sido conferida pouca legitimidade. É muito comum no debate educacional atual nos confrontarmos com questões do tipo: “Pode-se denominar pesquisa, a pesquisa dos práticos? Qual é o seu estatuto epistemológico?” Qual o nível de rigorosidade e complexidade da pesquisa do professor?²

Elliott (1991, 1998) defende que o professor pode, através da pesquisa, melhorar sua prática educativa, a partir de sua própria escola, dentro de sua sala de aula, sem dispensar o rigor e a complexidade que um processo de pesquisa exige. Mas, em contrapartida, acentua que o objetivo da pesquisa pelo professor não deve ser o de gerar elevadas teorias sobre educação, mas sim o de gerar um saber prático. Parte da compreensão de que o saber prático é o que possibilita as pessoas a serem capazes de compreenderem e articularem os problemas por elas confrontados quando realizam determinadas atividades, sendo capazes de encaminhar soluções apropriadas.

Defendemos o ponto de vista que a prática não é apenas *locus* de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas, também, um espaço de criação e reflexão. Nesse sentido, o professor pode produzir conhecimento a partir da problematização da sua prática, encaminhada por um trabalho de pesquisa. Trata-se de uma questão complexa, que inevitavelmente nos remete às discussões em torno do conceito de pesquisa.

Lüdke (2001), ao propor um estudo sobre a prática de pesquisa por professores da educação básica, já antevia a dificuldade de trabalhar com um conceito não consensual a respeito do que é pesquisa. Uma das principais constatações do seu estudo reside na ambigüidade que cerca o conceito de pesquisa. Interrogados a respeito, os entrevistados de

² É interessante observarmos que tais questionamentos parecem desconsiderar que os pesquisadores da academia são professores, logo ensinam e têm práticas educativas instituídas, que são passíveis de pesquisas.

Lüdke, apresentaram uma variedade de noções, o que, de certa forma, expressa o distanciamento entre a pesquisa da academia e as urgências da prática pedagógica.

O professor pode produzir conhecimento contextualizado e refletido. Mas com que condições? A dinâmica organizacional da escola é adequada? Ainda há o forte risco da banalização da atividade de pesquisa. Embora, existam autores como P. Demo (1991) que propõe que a teoria e prática da pesquisa ultrapassem os muros da academia e da sofisticação instrumental, desmistificando a pesquisa, é difícil pensar nisso sem as condições favoráveis para a sua realização e o necessário rigor metodológico.

Demo parte do pressuposto de que pesquisa implica em um processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, onde educar pela pesquisa contaria como condição essencial primeira que o professor maneje a pesquisa como princípio científico e educativo, instituindo-a na sua prática cotidiana. Se centrarmos nossa análise em Demo, afirmamos sem receio que o professor necessariamente é um pesquisador. O professor ensina porque pesquisa. Mas de que pesquisa estamos falando? O próprio Demo (1994) apropriadamente afirma que *“pesquisa não é qualquer coisa”* (p. 40) e cuida de estabelecer critérios. Apresenta cinco níveis de pesquisa: interpretação reprodutiva, que cuida de sistematizar e reproduzir um texto com fidedignidade; interpretação própria, predominando a interpretação pessoal, onde se diz com palavras próprias a idéia de outros; reconstrução, cujo ponto de partida seria uma proposta própria; construção, onde predomina a criação de novas teorias a partir de determinadas referências; e criação/descoberta, onde há introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos.

Uma das preocupações de Lüdke centra-se precisamente nessa questão dos critérios para a validação de uma pesquisa. Sua análise do artigo de Beillerot (1991) expressa bem isso. A autora vem sinalizando o quanto é importante avançarmos para a identificação de critérios que sejam compatíveis com as diversidades de pesquisa, sem marginalizar novas iniciativas. Caso contrário, corremos o risco da pesquisa do professor ser considerada de segunda categoria. Nesse sentido, atesta a possibilidade de colaboração entre os dois tipos de pesquisadores, da escola e da universidade, onde cada qual, a partir da sua experiência se envolveria em uma obra comum.

Beillerot (1991) preocupa-se em mostrar que o conceito de pesquisa possui nuances diferentes. “Estar em pesquisa” e “fazer pesquisa” ou “fazer pesquisas” e “ser pesquisador” contam com representações diferenciadas. Por conta disso, ele, cuidadosamente, segundo atesta Lüdke (2001c), propõe uma classificação para a pesquisa em dois níveis. O primeiro nível consta de três critérios, que garantiriam uma pesquisa mínima: produção de

conhecimentos novos; procedimento de investigação rigoroso; e comunicação dos resultados. O segundo nível consta de mais três critérios, que possibilitariam, juntamente com os três primeiros, a realização de uma pesquisa de segundo grau: crítica e reflexão sobre suas fontes, seus métodos e modo de trabalho; sistematização da coleta de dados; e interpretações enunciadas a partir de um referencial teórico reconhecido e atualizado, contribuindo para a elaboração de uma problemática e da interpretação de dados.

Beillerot, professor da Universidade de Paris X, representa a possibilidade de uma interlocução cuidadosa a respeito do conceito de pesquisa e de critérios para a sua realização. Ainda assim são expressivas as limitações que cercam esse campo. Os critérios não têm sido suficientemente abrangentes para considerarmos pesquisa as investigações realizadas no interior da sala de aula.

PESQUISAR A PRÓPRIA PRÁTICA: EM CENA O VELHO DILEMA TEORIA E PRÁTICA

A complexidade que cerca o campo da pesquisa remonta a um problema maior, que é o que se refere à relação teoria e prática. J. Gimeno Sacristán (1999), constata que é muito comum a pesquisa ser atribuída à universidade e a prática aos meios não universitários. Mostra que a relação entre teoria e prática tem paralelo com uma relação humana mais ampla, que é a relação entre pensamento e ação. Para Gimeno Sacristán, teoria e prática são duas realidades que não podem ser identificadas separadamente. Em alguns pontos de sua obra, o autor procura abordar o princípio das marcas da ação educativa que nos leva a compreender a prática como algo que é construído historicamente. Na medida em que a ação deixa sinais naqueles que a realizam e no contexto em que ocorre, assegura esquemas ou rotinas para ações posteriores. Desse ponto de vista Gimeno Sacristán pontua que não há experiência sem conseqüências para quem as realiza e para quem recebe os seus efeitos e que a experiência acumulada estabiliza de alguma forma a prática educativa, consolidando cultura. É preciso encontrar sentido para as ações e para as práticas, ressaltando a importância da teoria sobre a prática, não tanto para inventá-la, mas para recriá-la.

D. Fiorentini (1998) contribui para o debate sobre o tema, tratando a pesquisa como um instrumento que deve ser assumido pelos docentes de um modo geral. Seu estudo procura discutir, centrado na relação teoria/prática, a especificidade e a complexidade dos saberes do professor e como eles são trabalhados no contexto de uma prática docente reflexiva e investigativa. O saber escolar precisa ser apropriado pelo professor, através de um processo de

construção que se desenvolve a partir da reflexão e investigação da prática. Para o autor, a relação que os professores e os acadêmicos estabelecem com os saberes é determinante para reforçar ou não o distanciamento e estranhamento entre os saberes trabalhados pela academia e aqueles trabalhados pelos professores das escolas.

Para explicar melhor o que entende por saber docente e fundamentar sua concepção, Fiorentini recorre ao pensamento de Shulman, de Britt-Mari Barth, de Carr e Kemmis e de Paulo Freire. Suas considerações enfatizam a necessidade do professorado, além de assumir uma atitude investigadora e crítica em relação à prática pedagógica, constituir-se, também, juntamente com seus pares, como um produtor de saber. Nessa perspectiva, defende a epistemologia da prática docente reflexiva crítica, como uma metodologia e uma teoria elaboradas no próprio processo investigativo constituído, como uma alternativa viável para a construção de uma nova cultura escolar.

Fiorentini sinaliza ainda a necessidade da formação inicial não dicotomizar teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico; a importância da prática pedagógica ser assumida como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos de formação teórica; a possibilidade dos professores da educação básica organizarem-se em grupos de estudo e/ou pesquisa; e o valor da realização de projetos de pesquisa-ação, através da parceria entre professores da educação básica e professores universitários que se dedicam à formação continuada dos docentes, para o desenvolvimento profissional de ambos.

Voltado para essa discussão sobre o desenvolvimento profissional, F. Imbernón (2001) dedica uma grande ênfase à formação inicial do professor, como elemento essencial, mas não único, desse desenvolvimento. E, nessa perspectiva, defende a formação permanente como um meio de facilitar o encaminhamento de um processo que confira aos professores os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para constituírem-se enquanto profissionais reflexivos e investigadores. À formação inicial caberia fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado, garantindo o começo da socialização profissional. E a formação a partir do contexto institucional escolar é apontada como uma alternativa de formação permanente do professor, pois viabilizaria a concretude de um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação, através da reflexão e da pesquisa-ação. Imbernón considera a pesquisa como uma ferramenta de formação do professor. Parte da crença de que

“Quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto”.(IMBERNÓN, 2001, p. 76).

PARA CONCLUIR

O princípio de que o professor se educa na e pela prática concebe a formação como um processo contínuo e de constante mudança. A formação produz-se nesse esforço de inovação e de procura por melhores caminhos para a transformação da escola. Tal princípio de alguma maneira referenda a crença que se desenvolve de que mudanças mais profundas e consistentes na educação escolar só serão possíveis se aos professores for garantida uma participação mais ativa no processo de concepção, desenvolvimento e acompanhamento das melhorias implementadas. O entendimento mais recente vem apontando o envolvimento do professor com processos de pesquisa como forma eficaz de mudança. Através da reflexão da ação, os professores problematizam, analisam, criticam e compreendem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares.

Somos partidários da idéia de que a pesquisa na escola e não somente sobre a escola, na prática e não somente sobre ela, pode favorecer a superação dos problemas que perseguem a educação escolar. O professor ao assumir-se como pesquisador de sua prática, em interação constante com os seus pares e seus alunos, e sob a mediação da teoria, pode não só manter-se atualizado quanto às necessidades educacionais, mas, sobretudo, produzir conhecimento contextualizado e refletido. O interior da sala de aula, nesse caso, representa um valioso objeto de pesquisa para o professor.

Reconhecemos que são muitas as dificuldades estruturais que impossibilitam que o professor seja pesquisador de sua própria prática. A ausência de grupos de estudo no interior da escola, a recorrência de compromissos burocráticos que afetam a continuidade de uma investigação rigorosa e a falta de possibilidade de divulgação quando se consegue uma produção relevante de conhecimentos, destacam-se em meio a uma infinidade de situações que fragilizam a concepção de professor pesquisador. Além do que, sabemos que para se considerar a produção válida serão necessários alguns redimensionamentos no paradigma da produção científica.

Ainda assim o professor precisa observar, refletir e criticar a sua própria atuação, através da vivência e interação com a prática, com os alunos e com os colegas professores. Ao dispor-se a investigar reflexivamente a prática, o professor assume-se enquanto sujeito atuante de uma prática com a qual convive e interage.

À formação de professores se impõe, portanto, o desafio de uma preparação específica, para que a pesquisa naturalmente seja assumida como componente constituidor da sua prática e deixe de ser uma discussão meramente acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

_____. Actuación profesional y formación del profesorado. In: *Cadernos de Pedagogía*, n. 191. Barcelona, jan. 1991, pp. 76-80.

FIORENTINI, D. , SOUZA Jr., A. & Melo, G. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GERALDI, C. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1999.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado (hacia una nueva cultura profesional)*. Barcelona: Editorial Graó, 1997.

LÜDKE, M. (coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: *Educação & Sociedade: dossiê "os saberes dos docentes e sua formação"*, n. 74, ano XXII. Campinas, SP: CEDES, 2001, pp. 77-96.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, 1998, pp. 51-75.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, 1999, pp. 5-19.

_____. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan, 1994.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, 1998, pp. 76-87.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

_____. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.