

O PROFESSOR, SEU SABER E SUA PESQUISA

MENGA LÜDKE*

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.

(Eça de Queirós)

RESUMO: O trabalho se propõe analisar as relações entre saber docente e pesquisa docente, confrontando dados de uma pesquisa sobre o tema com reflexões oferecidas pela literatura atual disponível. Focaliza especialmente a idéia do professor-pesquisador e o tipo de pesquisa “próprio” do professor, assim como os problemas levantados pela sua comparação com a pesquisa acadêmica em educação.

Palavras-chave: saber docente, pesquisa docente, formação do professor, professor pesquisador

Introdução

Tendo-se completado um século da morte do grande escritor Eça de Queirós, sua sabedoria continua a nos inspirar, pelo conhecimento que tinha da alma e dos costumes humanos e pela capacidade de expressá-lo em sua obra, como é próprio aos bons romancistas. Esse é o seu saber. Quando se trata do trabalho do professor, qual é o tipo de saber que o caracteriza? Qual é seu próprio? O que entra em sua composição? Como se desenvolve?

Não há dúvidas de que, como grupo profissional, os professores compartilham de um mundo comum vivido, onde reside um reservatório cultural, que torna possível a integração de cada indivíduo, geradora de identidade grupal, como nos ensina Manfredo Araújo de Oliveira, ao comparar saber popular e saber científico (Oliveira, s.d.). Em contato cres-

* Professora titular e pesquisadora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). *E-mail:* menga@edu.puc-rio.br

cente com esse reservatório comum se desenvolve a socialização do indivíduo, tanto no grupo social dentro do qual nasce e cresce, como no grupo ocupacional, ao qual procura pertencer em sua vida ativa de trabalhador. É o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo ocupacional.

No caso do professor, o processo de socialização profissional ainda está pouco estudado, destacando-se neste domínio a obra do sociólogo francês Claude Dubar (1991). Interessei-me pelo estudo desse processo junto a professores, em pesquisa realizada em três etapas, com uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio (Lüdke, 1996; 1997; 1998). Na terceira etapa focalizamos a formação recebida pelo futuro “profissional da educação”, especificamente nos cursos de Licenciatura e na Escola Normal. Queríamos investigar qual a contribuição desses cursos para a introdução do futuro professor no mencionado reservatório de saber comum, necessário para o desempenho de sua ocupação profissional, aos olhos de professores e estudantes que participavam desses cursos, na época (1997/98). Como eles viam o conjunto de saberes profissionais que o diplomado por aquelas instituições formadoras deveria levar consigo para iniciar sua carreira docente? Foram indicados sobretudo os conhecimentos ligados às disciplinas a serem ensinadas pelo futuro professor, ou seja, os conteúdos cobertos pela matemática, pelo português, pela geografia, pela história, enfim, pelas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, compreendendo-se aí os relativos ao processo de introdução às primeiras letras e aos primeiros trabalhos com os números, próprios às séries iniciais do ensino fundamental. Alguns informantes se lembraram também das questões ligadas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, à manutenção da disciplina em classe, ao planejamento escolar, à administração da escola e a outras questões relativas aos vários aspectos das organizações escolares. Informações mais completas sobre nossas constatações nessa pesquisa podem ser encontradas no seu relatório final (Lüdke, 1998) e nos trabalhos já mencionados. O que nos interessa destacar aqui é a relação possivelmente estabelecida entre esse conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje recurso indispensável ao trabalho do professor.

Não registramos indicação alguma sobre essa relação, nos depoimentos dos nossos entrevistados. A importância da formação para a pesquisa só foi mencionada em relação ao trabalho do futuro professor que quisesse se dedicar ao aprofundamento dos conhecimentos em alguma das disciplinas específicas, como física, biologia, história, por exemplo.

Nenhum deles, entretanto, apontou a importância do exercício da pesquisa, e portanto da preparação para ele, junto a todos os professores, de qualquer das disciplinas em todos os níveis de ensino, tal como afirma a literatura pertinente hoje em dia. A ausência de menção à pesquisa instigou-nos a propor um novo estudo, para procurar esclarecer como e porque se dá ou não essa relação, entre a atividade de pesquisa e o que é habitualmente considerado o domínio do saber docente, ou o arsenal de recursos trazido pelo professor das agências formadoras e desenvolvido por ele em seu exercício profissional. O novo estudo foi realizado com professores do mais alto nível da educação básica, o ensino médio, em estabelecimentos da rede pública, procurando obter a visão desses professores sobre a complexa relação.

Proponho neste texto analisar as relações entre saber docente e pesquisa docente, confrontando os dados da nossa pesquisa com reflexões oferecidas pela literatura atual disponível, centrada especialmente na idéia do professor-pesquisador, no tipo de pesquisa “próprio” do professor e nos problemas levantados pela sua comparação com a pesquisa “acadêmica”.

Saber e pesquisa docentes

A discussão em torno da idéia do saber docente foi introduzida entre nós por um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado em *Teoria & Educação*, em 1991. Nesse trabalho, os autores conseguiram despertar o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento tácito entre os professores, mas cuja complexidade passaria a desafiar a argúcia de muitos membros dessa comunidade desde então. Quase dez anos depois, a presença de M. Tardif para um curso como professor visitante na PUC-Rio, em maio e junho de 2000, veio confirmar tanto a importância do saber docente como objeto de estudo, quanto as dificuldades que devem enfrentar os que se decidem a estudá-lo, dada a pluralidade da sua composição e a falta de consenso até mesmo sobre sua conceituação.

M. Tardif tem dedicado grande parte da sua obra ao tema do saber docente, tendo já publicado em português mais um artigo (Tardif, 2000), estando em preparação um livro a ser brevemente lançado a público pela editora Vozes. Direta ou indiretamente, esse tema tem sido tratado por autores muito conhecidos entre nós, como Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa, Keneth Zeichner, ainda que acompanhando análises voltadas para

outras questões específicas, como as competências ou a identidade do professor (Perrenoud, 1993; 1999), (Nóvoa, 1991; 1992a; 1992b), ou a questão do professor-pesquisador (Zeichner, 1993; 1997; 1998).

Esta última questão, do professor-pesquisador, tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos tempos. Já no trabalho pioneiro de L. Stenhouse, sobre o desenvolvimento do currículo (Stenhouse, 1975), ela foi colocada em posição de destaque, pois esse autor, numa bela metáfora, reivindicava para o professor a mesma situação do artista, que ensaia com seus diferentes materiais as melhores soluções para os problemas de criação. Assim também, segundo Stenhouse, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem. Ampliando a tradição fundada em Stenhouse, John Elliott, também na Inglaterra, desenvolve a idéia de pesquisa-ação, como aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor, expandindo essa idéia para outros países, especialmente a Espanha, onde ela tem integrado planos de reforma do sistema educacional (Elliott, 1993). Na linha de trabalho de Stenhouse e de Elliott, outros autores do Reino Unido têm produzido trabalhos instigantes, como Carr e Kemmis, com sua análise sobre a importância da dimensão crítica no pensamento do professor (Carr e Kemmis, 1986). Também nessa direção se inscreve o trabalho muito difundido de Giroux (1990).

Foi, entretanto, a obra de D. Schön, sobre o *reflective practitioner*, de 1983, que desencadeou uma onda de difusão da idéia que passou a ser conhecida como a do “professor reflexivo”, embora o autor não tenha focalizado o professor nessa primeira obra (Schön, 1983), o que viria a fazer em obra posterior (Schön, 1992). O objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor, mas suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação, como já tive ocasião de comentar (Lüdke, 2000b). O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto. A enorme repercussão do trabalho de Schön não vem sendo acompanhada de uma análise cuidadosa do próprio conceito de reflexão, que deixe claro seu alcance e seus limites, em especial quando se trata do trabalho do professor. Essa análise pode ser encontrada no trabalho apresentado por F. Ceppas no X Endipe (Ceppas, 2000).

O recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso. A grande contribuição de Schön foi trazer à luz esse conceito subterrâneo, para usar uma imagem proposta por D. Berthaux. Segundo este autor, é próprio dos bons sociólogos revelar e dar nome a conceitos que transitam em nível abaixo da percepção corrente, à espera de um olhar mais refinado e equipado teoricamente, para captar seu valor heurístico e lançá-lo, em proveito de seus usuários (Berthaux, 1985). Neste caso são os próprios professores, que estão sempre recorrendo à reflexão, ao “agir na urgência e decidir na incerteza”, como afirma Perrenoud (1996). Schön teve também sensibilidade para apontar os limites da racionalidade técnica, como base para a preparação de profissionais, introduzindo o papel da reflexão atuando em sentido oposto e suprindo as carências deixadas por uma perspectiva de predominância técnica.

Pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. Essas idéias, com raízes mais antigas, como já foi mencionado, também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente. No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (Demo, 1991; 1994; 1996), as de Corinta Geraldi, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (Geraldi, 1996; 1998) e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e de professores da rede pública (André, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999).

No plano internacional, destaca-se a voz de Kenneth Zeichner, há bastante tempo se dedicando à defesa do exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola, o *practitioner*. O próprio Zeichner, pesquisador ativo da Universidade de Madison, tem colocado sua preparação e sua experiência de pesquisador a serviço daquele tipo de pesquisa, deslocando suas atividades para centros escolares e até para outros países, onde ele sente que elas correspondem melhor às necessidades dos professores e alunos (Zeichner, 1998).

Ao lado desse trabalho longo e consistente em favor da pesquisa do professor (ou do professor-pesquisador), Zeichner se encontra agora no centro de um fato de grande significância para a causa que tanto defende. Ele foi responsável, junto com uma colega, pela elaboração de um capítulo para a edição do 4º *Handbook of Research on Teaching*, da

grande *American Educational Research Association* (AERA). Esses *Handbooks*, já na quarta edição, representam um sùmula do que vale em pesquisa educacional nos Estados Unidos, mais ou menos como um “estado da arte”, para usar uma expressão cunhada pelos próprios americanos. Pesquisadores reconhecidos pelo seu domínio na área são convidados a preparar esse trabalho durante meses, ou até anos, com vistas à publicação no *Handbook*, que não tem data exata para ser lançado ao público, aparecendo por vezes mais de dez anos após a publicação do antecedente. Os domínios a serem apresentados são selecionados, pela sua representatividade dentro do campo geral da pesquisa em educação e os autores responsáveis são escolhidos pela sua reputação como autoridades reconhecidas no assunto. Assim, o fato de Zeichner ser autor convidado e o tema ser o do *Practitioner Research* significa acolhida da pesquisa do professor entre os tipos de pesquisa com cidadania assegurada dentro do importante campo da educação, introduzido justamente pela mão de um de seus mais ardentes defensores.

Ao longo do extenso capítulo que lhes coube redigir, Zeichner e sua colega Noffke tratam das várias modalidades incluídas hoje, de maneira mais ou menos flexível, dentro da denominação de *practitioner research* (que chamarei de pesquisa do professor), discutindo as várias questões implicadas por essa variedade de tipos, ao longo das últimas décadas. São muito interessantes e oportunas as análises feitas pelos dois autores, sobre as evoluções sofridas por esses vários tipos de investigação e como eles vêm surgindo em resposta às necessidades sentidas pelos professores e suas escolas, que não têm sido atendidas pela pesquisa educacional denominada de “acadêmica”. São fornecidas informações sobre autores, datas e instituições muito úteis para quem queira se inteirar da situação atual e da evolução histórica do novo conjunto de pesquisas recém admitido no Olimpo da pesquisa educacional americana. Recomendo muito a leitura do referido capítulo, tão logo seja publicado o livro (Zeichner e Noffke, no prelo).*

Quero destacar no capítulo de Zeichner e Noffke apenas alguns pontos de particular importância para a perspectiva deste trabalho, isto é, a relação entre pesquisa e saber docentes. Após analisar as críticas continuamente dirigidas à investigação do professor como legítima forma de pesquisa educacional, os autores ressaltam o crescente apoio que vem recebendo seu potencial para gerar conhecimento. Enfatizam

* Agradeço a Corinta Geraldí a gentileza de me passar cópia do capítulo ainda não publicado.

sua vantagem, neste sentido, sobre a pesquisa acadêmica, por se beneficiar da proximidade entre o professor e sua sala de aula, garantindo assim *insights* únicos sobre o processo de produção do conhecimento. Sendo assim, propõem os autores “pôr em discussão a questão geral dos critérios que deveriam ser empregados para verificar a credibilidade das afirmações feitas pela pesquisa do professor, [...] defendendo sua legitimidade como forma de pesquisa educacional, que deveria ser avaliada com critérios que se entrelaçam, mas também são algo diferente daqueles usados para avaliar a credibilidade da pesquisa educacional acadêmica” (p. 5).

Destaco de modo especial a referência que fazem a uma idéia que muito me impressionou, desde que a li no *3º Handbook of Research on Teaching*, publicado em 1986. Ela está incluída no capítulo elaborado por F. Erickson, sobre pesquisa qualitativa em educação, que naquele ano fazia sua introdução oficial no cenário da pesquisa educacional americana, tal como agora se prepara para fazer a pesquisa do professor. Vou traduzir por inteiro o pequeno trecho pela sua força impactante: “Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão — se o papel do professor não deve continuar infantilizado — então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática” (Erickson, 1986, p. 157, apud Zeichner e Noffke, no prelo).

Na época da publicação do *3º Handbook* (1986), contendo o artigo de Erickson, a pesquisa qualitativa em educação já tinha percorrido um longo caminho, com duas ou três décadas de lutas, desbravando passagens para encontrar seu lugar ao sol entre os pesquisadores da comunidade educacional americana, oferecendo seus recursos para que eles pudessem investigar melhor as possíveis soluções para os problemas vividos pelos professores e seus alunos. O artigo de Erickson, ao mesmo tempo que registra oficialmente a chegada do novo tipo de pesquisa, também aponta, como se vê no trecho transcrito, para uma nova conquista a ser feita pelos pesquisadores em educação, agora não apenas (mas também ainda) no campo lógico e epistemológico, mas no campo moral e político, com o desdobramento do centro produtor do saber, do conhecimento, pela pesquisa, também para a iniciativa do próprio professor, do *practitioner*. Pela sua posição, que permite ver de dentro os problemas da prática, e com o domínio dos recursos disponíveis para a pesquisa, a investigação do professor-pesquisador pode representar uma ameaça ao *status-quo* da pesquisa educacional, envolven-

do assim questões de poder, além das questões metodológicas enfrentadas pelos defensores das abordagens qualitativas, hoje já correntemente aceitas pela comunidade educacional. É interessante observar a trajetória vivida pela pesquisa qualitativa em educação, para extrair lições do que pode vir a ocorrer com a pesquisa do professor.

Um outro sinal sugestivo da valorização da pesquisa do professor na comunidade educacional americana foi a publicação de uma coletânea de artigos, sob a coordenação de E.C. Langemann e Lee S. Shulman, em 1999. O livro foi encomendado cerca de dez anos antes, para responder a um debate acalorado ocorrido em 1991, na reunião da *National Academy of Education* (NAE), no qual foram levantadas questões relativas ao estado geral da educação americana, bastante abalada na época, pelas repercussões das medidas tomadas para atender ao alarme lançado pelo conhecido relatório *A Nation at Risk*, em 1983. Ao lado dos problemas do sistema educacional, o grupo encarregado pela NAE para efetuar o estudo também se interessou pela evolução da pesquisa na área da educação, que sofria grandes mudanças, tanto em relação aos métodos, quanto aos objetos e ambientes de estudo, assim como os próprios autores da investigação. À variedade de temas e domínios de interesse dos pesquisadores da educação, desde muito tempo, foram acrescentados nesse recente período, entre outros, os dos antropólogos, lingüistas e economistas e sobretudo os de um número crescente de *practitioners*, de modo especial professores e diretores de escola. Novas afinidades e novas parcerias, entre disciplinas e perspectivas diferentes, foram se esboçando, permitindo a abertura para novos conjuntos de problemas para investigação (Langemann e Shulman, 1999).

A presença de Lee Shulman como co-organizador da coletânea confere a ela uma importância especial, pois ele é hoje um dos mais conhecidos e respeitados pesquisadores da área da educação em seu país e fora dele. O conjunto de trabalhos reunidos no livro representa a variedade de tendências e de problemas enfeixados pela pesquisa educacional americana, mas o que mais interessa ressaltar para o tema discutido neste texto é a preocupação, patente em vários dos artigos, com os critérios ou mecanismos necessários para assegurar a qualidade dessa variedade de tipos de pesquisa, a fim de que possam cumprir sua função de contribuir para a busca de soluções dos problemas educacionais. Logo na introdução, fazendo um balanço geral dos objetivos e da contribuição do livro, os dois organizadores assumem claramente a importância e a dificuldade de visualizar critérios satisfatórios para determinar a qualidade das pesquisas, declarando logo que a avaliação por pares

(*peer review*) ainda é a mais amplamente aceita, embora possa representar restrições a trabalhos de qualidade, mas que estejam fora dos padrões e convenções comumente aceitos pela academia. Entretanto, “um campo de pesquisa sem critérios amplamente aceitos para distinguir a sólida da espúria, não será capaz de oferecer orientação válida àqueles que nele procuram especialistas e ficará com baixa reputação perante o público” (p. 88). Que fazer então? Para os autores, fugir da discussão não leva à solução. Ao contrário, ela poderá ser mais facilmente encontrada se abirmos o debate em todos os níveis, nas universidades e encontros científicos, nas conversações com membros e representantes das agências financiadoras, nos debates públicos, em periódicos e na *Web*. Assim poderemos, crêem eles, criar condições nas quais podem emergir concepções compartilhadas sobre “boas”, “menos boas” e até “ más” pesquisas. Tais discussões e debates, concluem eles, podem não representar uma abordagem que é suficiente para melhorar a educação, mas que certamente é necessária. (p. XX)

Lee Shulman é também responsável pelo capítulo 8 do livro, sob o título *Professing educational scholarship*, do qual vou extrair algumas contribuições muito oportunas para o nosso debate. Explicitando o título, Shulman procura discutir o sentido do termo *Scholarship*, de difícil tradução ao português. Começa por afirmar que é uma atividade que não pode ser realizada em isolamento. Em seguida apresenta seus quatro componentes: a disciplina com a qual o trabalho é conduzido; a variedade de meios pelos quais se torna público; a maneira pela qual uma comunidade intelectual identificável examina e atesta sua qualidade e os modos pelos quais o trabalho é apresentado, intercambiado, agregado e compartilhado, o que o torna amplamente útil e generativo. Todos esses aspectos, segundo o autor, têm sofrido mudanças no campo da *Scholarship* educacional, como fica bem discutido no texto. Mas se queremos pensar em uma comunidade profissional formada por *scholars* nesse campo, precisamos apoiar mutuamente nossos trabalhos, pela preparação ativa da próxima geração de *scholars* e pela troca de métodos e constatações, assim como pelo monitoramento e manutenção da qualidade dos trabalhos. A participação em uma comunidade profissional se define por compartilhar obrigações, padrões e métodos, diz o autor. Profissões clássicas como medicina e direito se caracterizam pela inerente incerteza de seus campos de prática e pela centralidade de julgamento (mais do que do conhecimento), como o aspecto nuclear de uma prática bem cumprida. “Sendo assim, não se espera da pesquisa, na qual se apoia a prática profissional, que confira conhecimento certo, mas antes que ofereça guias para a prá-

tica. Ela oferece maneiras de reduzir a incerteza, mas não de removê-la. Ela oferece precedentes e exemplos, mais do que regras claras. Ela informa o julgamento, mas raramente alivia o profissional de suas tribulações. Ela contribui com padrões (*standards*) de prática, mais do que regras de procedimento. Ao deslocar-se do conhecimento disciplinar para o terreno da prática profissional, muda-se de um domínio puramente intelectual para um no qual princípios teóricos, práticos e morais se conectam, colidem e convergem infinitamente” (Shulman, 1999, p.163).

Há dois pontos cruciais nas análises de Shulman que ainda quero trazer para as nossas próprias análises. Um deles se refere ao caráter fluido de uma comunidade profissional em construção, como é o caso na pesquisa educacional. Padrões e critérios estão se fazendo, se construindo, na medida em que estamos experimentando novas formas de pesquisar, novos objetos de estudo e sobretudo novos propositores de pesquisa. Como propor princípios para a formação dos futuros pesquisadores da educação, se ainda estamos tateando na busca de padrões e critérios básicos para o nosso próprio trabalho? O outro ponto, ligado a este, se revela quando, ao assumir a pesquisa a partir do interior das escolas, feita com a colaboração do pesquisador da universidade e do professor da escola, ou pela iniciativa deste, nos perguntamos a quem pertence afinal essa pesquisa, quem deve ser o responsável por sua avaliação e pelo sentido que sua interpretação deve seguir. Como em qualquer profissão, conclui Shulman, os desafios para conseguir um corpo significativo na pesquisa educacional estão na interação dos aspectos intelectual, prático e moral (p.165).

A pesquisa e os nossos professores

Para conhecer mais de perto a prática de pesquisa dos nossos professores da educação básica, propusemos, como já foi mencionado, um estudo junto aos docentes do ensino médio, o nível mais elevado daquela educação. Para assegurar as melhores condições de obtenção das informações relevantes, escolhemos estabelecimentos da rede pública supostamente dotados de recursos básicos para a realização de atividades de pesquisa, seja pela sua situação funcional, seja pela sua infra-estrutura física e organizacional. Elegemos como informantes prioritários os dirigentes das instituições, num primeiro encontro de cunho mais geral e depois os coordenadores de setores e os professores-pesquisadores por eles indicados. O contato com estes se deu por meio de entrevistas mais aprofundadas, a partir de um roteiro flexível, porém cobrindo os pontos considerados essenciais para os objetivos da pesqui-

sa. Fomos procurando completar a relação de professores que realizam pesquisas, enquanto prosseguíamos com as entrevistas. Reunimos um importante conjunto de informações, sobre as quatro instituições estudadas, tanto a partir dos documentos recolhidos, quanto e sobretudo com as setenta entrevistas realizadas. Para uma visão mais completa sobre todo o estudo pode-se consultar seu relatório final, no Departamento de Educação da PUC-Rio (Lüdke, 2000c).

As constatações do estudo apresentam particular interesse para o tema deste texto, na medida em que revelam a visão de professores da educação básica sobre suas atividades de pesquisa, a preparação que receberam ou não para desenvolvê-las, as condições de que efetivamente dispõem em suas escolas para realizá-las, os estímulos que recebem ou não para fazê-lo, as oportunidades que têm para aprimorar sua formação para a pesquisa ao longo da carreira docente, o apoio que recebem, ou não, da universidade e de outras instituições e sobretudo o papel que atribuem à pesquisa e à sua contribuição para o trabalho que desenvolvem nas escolas e para o saber no qual ele se apoia. A partir dessas constatações pode-se compor um quadro que permite visualizar a situação do nosso professor-pesquisador e conjecturar sobre as relações entre seu saber (docente) e a pesquisa, seja a sua, seja a “da academia”.

Um primeiro conjunto de informações se refere às condições estruturais para o exercício da pesquisa pelo professor em nossas escolas. Apesar de termos escolhido escolas de certa forma especiais, pelas suas instalações, equipamentos e forma de contratação dos professores, pudemos constatar deficiências em todas elas dentro desse aspecto. Especialmente quanto às instalações, com exceção de uma delas, registramos falta de espaço para o trabalho conjunto dos professores e mesmo dos alunos, poucos recursos bibliográficos e de informática. Entretanto registramos, sob o ponto de vista funcional a disponibilidade de horas de trabalho previstas para dedicação à pesquisa pelo professor, em três das quatro escolas estudadas, mediante o preenchimento de certas exigências, como a aprovação de um projeto. Constatamos, porém, que nem todos os professores usufruem dessa prerrogativa, por vezes até por falta de informação suficiente.

Quanto à formação para a pesquisa, nossos entrevistados apontaram maciçamente os cursos de mestrado e de doutorado como os caminhos mais adequados. Poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica, uma prática muito acertada desenvolvida pelo CNPq a partir dos anos de 1980. Dentre

o pequeno número que pôde participar dessa iniciação, predominam os professores graduados em biologia. A formação continuada, ao longo da carreira, por iniciativa do próprio professor ou da instituição, foi pouco mencionada. A formação pela participação em grupos de pesquisadores foi indicada, embora em pequeno número e em geral ao redor de colegas que voltaram de seus cursos de mestrado ou doutorado, trazendo interesses de pesquisas a serem desenvolvidos. A colaboração da universidade só foi mencionada em um caso, no qual o professor declarou ter participado de um grupo de pesquisa coordenado por um professor daquela instituição. A freqüência a eventos científicos e a participação em associações de especialistas das diferentes áreas não parecem representar instâncias efetivamente formadoras, como se poderia esperar, mas também não foram indicadas com alta freqüência.

Tivemos muita dificuldade em obter produtos das pesquisas dos nossos entrevistados, embora cerca da metade deles tenha declarado que faz pesquisa. Pedimos cópias dos projetos, dos relatórios, de artigos ou outros tipos de textos resultantes, mas obtivemos muito poucos itens. Chegamos a receber uma espécie de relatório anual, em uma das instituições, contendo textos elaborados por professores, mas dificilmente relacionáveis com pesquisas por eles mencionadas. Situa-se neste ponto uma das dificuldades-chave por nós encontradas: a conversão dos trabalhos considerados de pesquisa, por nossos entrevistados, em materiais que registram seus objetivos, seus métodos de trabalho, suas eventuais amostragens, suas análises e seus resultados, para que possam ser divulgados e submetidos à avaliação pelo menos de seus colegas e talvez também de outras instâncias, até chegar à publicação em algum periódico da área. Paralela a esta dificuldade encontra-se outra, representada pela confusão entre as noções de pesquisa e de projeto. Como este constitui uma exigência das instituições que oferecem bolsa de pesquisa (ou horas a mais para desenvolvê-la), o professor acaba apresentando um projeto, não necessariamente de uma investigação, mas de produção de algum material didático ou de laboratório, de organização de um evento ou de um curso extra, uma excursão ou visita científica e como parece não haver uma verificação muito estrita ou um acompanhamento constante, esse tipo de atividade acaba sendo aceito em cumprimento da exigência de pesquisa.

No fundo de quase todos os problemas registrados pelo estudo encontra-se uma dificuldade antevista já no seu projeto: a definição consensual do próprio conceito de pesquisa. Encontramos entre os nossos entrevistados uma variedade de noções, ao interrogá-los sobre o que consideravam como pesquisa. Desde impressões bem intuitivas (do tipo

“pesquisa é ter curiosidade, é estar vivo...”) até definições bem próximas do modelo acadêmico, com menção à “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos”, que acabavam sendo apresentadas como a definição da “verdadeira pesquisa, não da que fazemos aqui”. E essa dualidade de concepções foi explicitada com muita simplicidade e clareza por alguns entrevistados, desconsiderando ou nem percebendo a contradição envolvida na proposta de explicação: “mas essa pesquisa feita lá (na academia) não é aquela que serve para nós aqui, para nossos problemas. Eles (da academia) deveriam vir até aqui, para ver o que é preciso estudar. Isto é um verdadeiro laboratório”.

Essa dualidade de perspectivas revela, ao mesmo tempo, no professor a percepção de que a pesquisa acadêmica não consegue atingir os problemas e os temas mais importantes e próximos do seu trabalho na escola, mas que ela provavelmente domina os métodos e os recursos necessários para investigar devidamente aqueles assuntos fundamentais. A pesquisa que ele faz, ou poderia fazer em sua escola, parece não ter, aos seus olhos, a capacidade de dominar plenamente o conhecimento do objeto desejado, mas não há dúvidas de que ele é quem sabe qual é esse objeto (não o pesquisador da academia). Seu saber parece ficar pairando em um interstício, situado entre o que ele domina pela sua aprendizagem anterior em confronto com o que sua experiência vem confirmando e sua aspiração de expansão desse saber, por meio de recursos que poderão vir da pesquisa, talvez, não necessariamente. Em todo caso, seu trabalho presente não depende dela, aparentemente. Não da pesquisa tradicional, canônica, embora ela continue a funcionar como modelo distante, aprendido na instituição formadora e atuante até hoje.

O estado da questão

Embora não seja típica da realidade escolar brasileira, a situação dos professores que entrevistamos pode servir para ilustrar as relações entre o professor, seu saber e a pesquisa, tema deste texto. Encontramos entre eles uma variedade de concepções de pesquisa e também, dentro de limites, uma variedade de tipos de pesquisas. A maior parte delas voltada para questões muito práticas, rotineiras até, como a confecção de materiais didáticos, correspondendo dificilmente ao um conceito mais estrito de pesquisa. Mas também encontramos alguns raros exemplos de pesquisas pautadas fielmente pelo figurino acadêmico, em especial na área de ciências, ou biologia. Provavelmente são repercussões da própria formação recebida pelo professor na universidade, em seu curso de

mestrado ou de doutorado, com o qual se mantém virtualmente conectado, através do seu interesse e sua prática de pesquisa, que não são os próprios do professor e da escola de nível médio. Não são? Mas ele está lá, fazendo o seu trabalho de professor, exatamente onde prefere, como declararam dois dos nossos entrevistados, que decididamente não querem ir trabalhar na universidade, embora tenham sido convidados para isso e até já tenham tido experiência de docência no ensino superior.

Esses casos atestam a possibilidade efetiva de desenvolvimento de pesquisas de vários tipos, até da mais rigorosa pesquisa acadêmica, mesmo nas nossas escolas. É verdade que elas não representam a situação comum das escolas da rede pública no país, como já ficou dito. Mas, guardadas as devidas distâncias, creio que podemos, a partir de seu estudo, discutir um pouco o estado atual da questão do professor-pesquisador e seu saber, tal como vem sendo apresentada por alguns dos seus estudiosos. Alguns deles já foram introduzidos neste trabalho, como Stenhouse, Schön, Zeichner, Elliott, Erickson e Shulman, no exterior, Demo, Gerald e André, entre nós, todos defendendo a importância da atividade de pesquisa para o trabalho e a formação do professor. Quero agora comentar brevemente a contribuição de alguns outros autores, que recentemente têm avançado a discussão da questão além dos limites dentro dos quais ela vem sendo razoavelmente enquadrada.

Já tive ocasião de trazer para discussão em outro trabalho a proposta de classificação de pesquisas apresentada por J. Beillerot (1991), numa tentativa de sugerir critérios compatíveis com um tipo de pesquisa estrito, que ele chama de 2º grau, e um outro tipo mais flexível, que ele classifica como de 1º grau (Lüdke, 2000b). Tentativas desse gênero, por melhor que sejam suas intenções, sempre encontram uma grande resistência por parte dos que se acham envolvidos no assunto, sentindo na pele as dificuldades de descobrir caminhos dentro de um campo de conhecimento ainda em construção. Tal me parece ser o caso do “movimento do professor-pesquisador”, como o denominam duas autoras americanas, Marilyn Cochran-Smith e Susan L. Lytle, que, num artigo publicado no importante periódico *Educational Researcher*, procuram traçar a história desse movimento, durante a década de 1990 (M. Cochran-Smith e Lytle, 1999). Situadas dentro do próprio movimento, elas destacam traços que o fazem distinguir-se de uma simples moda passageira, tais como, o fato de reunir diferentes tendências convergentes agora sob a grande denominação de “pesquisa do professor”, a extensão dos resultados desse tipo de pesquisa para além dos limites locais onde se realizou, a crítica consistente a ela dirigida, as possibilidades de acolhida em periódicos abertos

à publicação, cada vez mais numerosos, e seu potencial transformativo sobre alguns traços da cultura da universidade. Este último aspecto parece-me de particular importância, pois toca num dos pontos mais sensíveis da questão: a dos critérios. Tradicionalmente tem sido a universidade a responsável pelo estabelecimento dos parâmetros segundo os quais se decide o que vale e o que não vale em termos de pesquisa e até o que constitui ou deve constituir objetos de pesquisa. Com a ampliação do âmbito de propostas de investigações para incluir o ângulo do professor na escola e seus novos paradigmas, talvez fique abalada a propriedade dos critérios tradicionais de pesquisa.

Estamos entrando em “terreno contestado”, como anunciam dois outros autores americanos, também em artigo no *Educational Researcher*, sobre as “novas guerras de paradigmas” (Anderson e Herr, 1999). Eles estão particularmente preocupados com a validação, ou melhor, a valorização da pesquisa do professor (do *practitioner*), que cresce e se afirma cada vez mais, em meio a perspectivas cruzadas de instituições diferentes, orientadas por epistemologias diferentes (a universidade e a escola). Os autores denunciam, com muita perspicácia, o risco de se desenvolver uma rede paralela para essa pesquisa, à qual estaria afeta a produção de um conhecimento prático, de segunda categoria, sem o rigor necessário e exigido das pesquisas na universidade. Por isso a importância que atribuem ao estabelecimento de critérios, que sejam compatíveis com os dois tipos de pesquisa, sem marginalizar novas epistemologias, mas ao contrário fortalecendo áreas comuns e possibilidades de colaboração entre as duas culturas, a da escola e da universidade.

A este respeito eles sugerem estratégias mais próprias das alianças produtivas do que dos campos de batalha e mencionam a importância da colaboração entre os dois tipos de pesquisadores, o de dentro da escola e o de dentro da universidade, cada qual com sua *expertise*, mas juntos em uma obra comum. Isso tudo numa perspectiva de reconceitualização da pesquisa do professor (do *practitioner*), feita e aceita pela própria universidade, que aliás se beneficiaria dessa abertura. Sem abrir mão, portanto, do rigor exigido de qualquer pesquisa, eles propõem uma série de novos critérios para validação da pesquisa do professor, extraídos de sua própria experiência como pesquisadores da universidade, mas também das escolas. Vou apresentá-los rapidamente, sem a discussão que merecem, mais como uma tentativa sugestiva, para inspirar a nossa própria criatividade sobre assunto tão urgente: 1. **validade de resultado**, focalizando a extensão das ações provocadas pela pesquisa do professor, que levam à solução do problema estudado; 2. **validade de**

processo, perguntando em que extensão são propostos e resolvidos os problemas, de maneira a permitir aprendizagem aos indivíduos e ao sistema; 3. **validade democrática**, referindo-se à extensão na qual a pesquisa é feita, em colaboração com todas as partes que têm lugar no problema em investigação; 4. **validade catalizadora**, o grau no qual o processo de pesquisa reorienta, focaliza e energiza os participantes em direção ao conhecimento da realidade para transformá-la; 5. **validade dialógica**, enquanto na universidade a qualidade da pesquisa é monitorada por uma forma de avaliação por pares (*peer review*), uma forma semelhante está se desenvolvendo nas comunidades de professores-pesquisadores, por meio de diálogos e conversações entre colegas.

Conclusão

Ao analisar a situação dos nossos professores-pesquisadores, ainda que de escolas com condições superiores às da média das escolas da rede pública, pode-se levantar uma série de conjecturas sobre o papel da pesquisa e sua relação com o saber docente. Pelo estudo efetuado, pode-se perceber que convivem nas escolas estudadas vários tipos e até várias concepções de pesquisa. Apesar dos limites constatados e da falta de uma política governamental de valorização do magistério, é preciso reconhecer que há condições para a realização de pesquisas, dentro dos estabelecimentos escolares pesquisados. Mas também é preciso reconhecer a falta de clareza sobre que pesquisa poderia ser considerada indicada, para responder às necessidades sentidas pelos professores e assim contribuir para o crescimento do seu saber. Neste ponto, nossa pesquisa se encontra com a contribuição da literatura recente dedicada à questão da pesquisa do professor e, como ela, reconhece a importância de admiti-la como membro legítimo, no conjunto de tipos de pesquisa hoje à disposição dos pesquisadores na área de educação.

Entretanto, não parece necessário, nem justificável, por um lado, estabelecer uma categoria de pesquisa “própria” do professor, limitando seu trabalho a essa opção obrigatória. Como vimos em nosso estudo, há professores desenvolvendo a chamada pesquisa acadêmica em nossas escolas. Por outro lado, a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximos dos proble-

mas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente. Parafraçando Bourdieu e Wacquant, é chegado o tempo de pôr em questão as noções ou teses com as quais argumentamos, mas sobre as quais nunca argumentamos (Bourdieu, Wacquant, 2000).

Recebido para publicação em 16 de janeiro de 2001.

TEACHERS, THEIR KNOWLEDGE AND THEIR RESEARCH

ABSTRACT: *The text proposes to analyse the links between teacher knowledge and teacher research, confronting results of a research on the subject with contributions from recent literature on that domain. The focus is on the ideas of teacher as researcher and practitioner research, as compared to academic research in education, and its problems.*

Key words: *teacher's knowledge, teacher's education, teacher as researcher.*

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Gary L., HERR, Kathryn. The New paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher* nº 5, vol. 28, june-july 1999, p.12-21 e 40.
- ANDRÉ, M.E.D.A. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. (org.). Avanços no conhecimento etnográfico da escota. In: FAZENDA, I. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (org.). *Anais do VII Endipe*, vol. II, Goiânia, 1994.
- _____. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BEILLEROT, J. La "Recherche", Essai D'Analyse. *Recherche et Formation* nº 9, INPR, Avril 1991, p. 17-31.

- BERTAUX, D.L. L'imagination méthologique. *Recherche Sociologique*, nº 2, 1985.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT Loïc. La nouvelle vulgate. *Le Monde Diplomatique*, maio 2000, p. 6-7.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical – Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press, 1986.
- CEPPAS, Filipe. Pesquisa, reflexão e crítica. *Anais do X Endipe*. Rio de Janeiro, maio 2000.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn e LYTLER, Susan L. The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher* nº 7, vol. 28, oct. 1999, p.15-25.
- 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.
- DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 1991.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 137-152.
- _____. *El cambio educativo desde la investigación-acción*; Madrid: d. Morata, 1993.
- GERALDI, C.M.G.; DARIO, F.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GERALDI, C.M.G.; VARANI, A.; DICKEL, A. & SOUZA, E.S. Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador. Trabalho apresentado no VIII Endipe, Florianópolis, maio 1996.
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- LAGEMANN, Ellen Condliffe e SHULMAN, Lee S. *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- LÜDKE, Menga. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 116-136.

- _____. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (org.) *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 101-114.
- _____. “A pesquisa e professor da escola básica”. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2000c. 130p.
- _____. “Socialização profissional de professores – As instituições formadoras”. Relatório Final de Pesquisa, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1998.
- _____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do primeiro grau. In: Candau, V. (org.). *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 110-125.
- _____. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa* nº 99, 1996, p. 5-15.
- NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- OLIVEIRA, Manfredo de Araújo. Saber popular e saber científico. *Tempo e Presença* nº 250, vol. 12, Fortaleza (s/d).
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação* nº 12, Anped, set-dez. 1999, p. 5-21.
- _____. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude – Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur, 1996.
- _____. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. *Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.
- _____. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.
- SHULMAN, Lee. Professing educational scholarship. In: *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999, p. 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* nº 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

- TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* nº 4, 1991.
- ZEICHNER, K.M. e NOFFKE, Susan. Practitioner research. In: *Handbook of research on teaching*. 4ª ed. Washington: American Educational Research Association (no prelo).
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.
- _____. Action research as a professional development in one urban school district. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, março, 1997.
- _____. Beyond the Divide of Teacher Research and Academic research. *Teachers and teaching: Theory and practice* nº 2, vol. 1, 1995.
- _____. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Novos caminhos para o *practicum*: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.