

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA VENTORIM

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
DOS ENCONTROS NACIONAIS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO:
1994-2000**

**BELO HORIZONTE
2005**

SILVANA VENTORIM

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
DOS ENCONTROS NACIONAIS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO:
1994-2000**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rocha de Lima.

BELO HORIZONTE
2005

SILVANA VENTORIM

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
DOS ENCONTROS NACIONAIS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO:
1994-2000**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 1º de abril de 2005.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Maria de Lourdes Rocha de Lima
Universidade Federal de Minas Gerais
Orientadora

Profª Drª Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª Drª Maria Rita Neto Sales Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profª Drª Menga Lüdke
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

A meu pai, Manoel (*in memoriam*), saudade que se faz presença constante.

A minha mãe, Ezaltina, exemplo de coragem e determinação.

A meu filho, João Manoel, alegria e esperança insubstituíveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas e instituições que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste estudo:

À Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rocha de Lima pela confiança, atenção e generosidade no processo de orientação.

À Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho pelas críticas e sugestões, envolvimento e dedicação singulares.

À Prof^a Dr^a Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben pela análise criteriosa, especialmente pelas problematizações no exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Maria Rita Neto Sales Oliveira pelo olhar cuidadoso, pelas sugestões e empenho.

À Prof^a Dr^a Menga Lüdke pelo estímulo, provocação e “parceria” nos estudos sobre o professor e a pesquisa.

A Amarílio, meu marido, pelo incentivo, apoio e “orientação”, mas, acima de tudo, pelo nosso amor.

À minha família que sempre apoiou e incentivou a minha trajetória profissional. Com ela aprendi que as ausências expressam a presença ressignificada.

Às Prof^{as} Aída Maria Monteiro Silva, Leda Scheibe, Maria de Lourdes Rocha de Lima e Pura Lúcia Oliver Martins pela cessão de materiais dos ENDIPEs.

Às amigas e aos amigos que fiz em Belo Horizonte: Emerson, Eustáquia, Marcos, Meily, Tarcísio e Weverton pelo acolhimento. Especialmente, a Adriana e Lúcia com as quais muitas teses foram feitas e refeitas e outras certamente ainda serão.

Às amigas e aos amigos de Vitória: Ana, Andréia, Edna, Eliza, Marlene, Wagner e Zenólia, pelas trocas e apoio.

À CAPES, por meio do PICDT da Universidade Federal do Espírito Santo, pela bolsa concedida.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais pela convivência e colaboração.

Aos professores do Departamento de Didática e Prática de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela assunção dos meus encargos docentes.

RESUMO

Objetiva investigar o debate sobre a formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (1994-2000), de modo a apreender e sistematizar conceitos, argumentos, hipóteses e implicações por meio dos quais se constitui a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. O repertório de conhecimentos sobre a formação do professor pesquisador captado nos ENDIPEs se complementa com relações entre a sua produção acadêmica e a perspectiva emergente de ciência. Assume como pressuposto que os ENDIPEs refletem, promovem e provocam o debate sobre o movimento da formação do professor pesquisador, o que afirma a formação do professor mediada pela pesquisa. Orienta-se pela pesquisa documental bibliográfica que reconhece o *status* político e epistemológico dos documentos, pois eles estabelecem a relação entre discursos e práticas no campo da educação. As fontes foram documentos impressos (anais e livros) e documentos em meios eletrônicos. A análise dos 77 trabalhos dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs revelou que a produção científica considera a formação do professor pesquisador numa dimensão política e epistemológica que propõe a resignificação do papel do professor e a reinvenção de formas de poderes e saberes. Pelo movimento interno dos trabalhos, confirmou-se a idéia de que a formação do professor pesquisador constituiu-se pelos ENDIPEs, em que pesquisa e ensino integram saberes, sujeitos, objetos, teorias, práticas e instituições. Indicou a realização da pesquisa na formação e na prática do professor como possível para uma formação e uma prática docente de qualidade, potencializando o desenvolvimento profissional, a melhoria da prática e a produção de conhecimentos sobre o ensino, o que implicou identidades complementares da pesquisa. Aponta a necessidade de uma diferente relação com o conhecimento e seu processo de produção, baseada na diversidade e na abertura de pensamento, no repensar as certezas e indicar outras lógicas e novas explicações, na comunicação e no compromisso profissional, o que implica o exercício da dúvida e do questionamento, tendo em vista uma concepção processual de conhecimento. A compreensão da identidade da pesquisa na formação e na prática de professores, que exige investigação e intervenção, pressupõe aprofundar conceitos como conhecimento e intervenção, papel do professor e do pesquisador, teoria e prática e produção de conhecimento. Considera que o processo investigativo com/pelos professores aponta a necessidade de revisões de diversas naturezas, sobretudo na própria pesquisa, no processo de produção de conhecimento e nas relações sociais entre pesquisadores e professores. Indica como fundamental a discussão sobre o conceito, o papel e a importância da pesquisa. Pelos e nos ENDIPEs, o objeto de estudo desta tese progrediu e fortaleceu-se, incorporando-se no fazer a formação e a prática do professor, fazendo, como um movimento em construção, progredindo e fortalecendo os próprios ENDIPEs como campo de expressão de vastas experiências na área científica da educação.

Palavras-chave: Pesquisa. Formação do Professor. Produção Científica. ENDIPE.

ABSTRACT

Its goal is the debate investigation about researcher professor formation in scientific production in the Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (1994- 2000), aiming at learning and systemizing concepts, reasons, hypotheses and implications from which research relation, professor formation and pedagogical practice is formed. The knowledge catalogue about researcher professor formation taken from ENDIPEs is complemented with relations between its academic production and its emergent perspective of science. It is taken by presupposition that ENDIPEs reflect, promote and provoke the debate about researcher professor formation movement, what makes certain the professor formation mediated by research. It is orientated by the bibliographic documental research that recognizes political and epistemological status of the documents, because they establish the relation between discourses and practices in the educational area. The sources used were printed and electronic documents (books and annals). The 77 works of VII, VIII, IX and X ENDIPEs analyses revealed that scientific production considers research professor formation in a political and epistemological dimension that suggests a new meaning for the professor role a new invention of power and knowledge ways. Through internal works development, it is confirmed the idea that researcher professor movement was formed by ENDIPEs, which knowledge, subjects, objects, theories, practices and institutions are integrated with research and teaching. It indicates the accomplishment of researches in formation and professor practice as a possibility for a formation and a qualitative teaching practice, raising power to professional development, to practice improvement and to knowledge production about teaching, what has implicated complementary research identities. It is shown the necessity of a different relation with the knowledge and its production process, based on variety and opening knowledge, thinking again about certainties and indicating other logics and new explanations in communication and professional commitment, what demands the doubt and questioning exercise, aiming a processual and conception of knowledge. The research identity understanding in professor formation and in practice, that implicates investigation and intervention has as principle to go deep into concepts as knowledge and intervention, professor and researcher role, theory and practice and knowledge production. It is considered that investigative process by/ with professors shows the review necessities, above all in the research itself, in the knowledge production process and in social relation researchers and professors. The discussion about concept, the role and the importance of the research is indicated as fundamental. By and in ENDIPEs, the study object of this thesis progressed and became stronger, incorporating into doing the formation and practice of the professor, as a movement built, progressing and becoming stronger ENDIPEs themselves as an area of expression of vast experiences in the scientific educational area.

Keywords: Research. Professor Formation. Scientific Production. ENDIPEs.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	— Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	— Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	— Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	— Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBE	— Conferência Brasileira de Educação
CEFAM	— Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET/MG	— Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNPq	— Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENDIPE	— Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENPE	— Encontro Nacional de Prática de Ensino
FAPERGS	— Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul
FAPERJ	— Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Rio de Janeiro
FAPESP	— Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FICAB	— Faculdades Integradas Castelo Branco
FINEP	— Financiadora de Estudos e Projetos
FORUMDIR	— Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
FSJT	— Faculdade São Judas Tadeu
FUNCITEC	— Fundação de Fomento à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina
FUNREI	— Fundação Universidade Federal de São João Del Rei
FURG	— Fundação Universidade do Rio Grande
INEP	— Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PUC-Campinas	— Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-MG	— Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RJ	— Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	— Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	— Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UCG	— Universidade Católica de Goiás
UDESC	— Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	— Universidade Estadual de Londrina
UEPA	— Universidade Estadual do Pará
UEPG	— Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	— Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	— Universidade Federal do Acre
UFF	— Universidade Federal Fluminense
UFG	— Universidade Federal de Goiás
UFJF	— Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	— Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	— Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	— Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	— Universidade Federal de Pelotas

UFPR	— Universidade Federal do Paraná
UFRGS	— Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	— Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	— Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	— Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	— Universidade Federal de São Carlos
UFSM	— Universidade Federal de Santa Maria
UFU	— Universidade Federal de Uberlândia
UFV	— Universidade Federal de Viçosa
UNB	— Universidade de Brasília
UNESP	— Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	— Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	— Universidade Católica de Pernambuco
UNIJUÍ	— Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP	— Universidade Metodista de Piracicaba
UNIP	— Universidade Paulista
UNIRIO	— Universidade do Rio de Janeiro
UNISUL	— Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	— Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	— Número de trabalhos por ENDIPE.....	148
Gráfico 2	— Número de trabalhos sobre o professor pesquisador por ENDIPE.....	150
Gráfico 3	— Distribuição de trabalhos sobre o professor pesquisador por ENDIPE em simpósios, painéis e comunicações.....	151
Gráfico 4	— Número de trabalhos sobre o professor pesquisador por ENDIPE.	152
Gráfico 5	— Percentual de trabalhos estrangeiros por ENDIPE.....	153
Gráfico 6	— Número de conferências e de trabalhos em conferências.....	154
Gráfico 7	— Número de mesas-redondas e número de trabalhos em mesas-redondas.....	154
Gráfico 8	— Número de simpósios, de trabalhos e de trabalhos sobre professor pesquisador em simpósios.....	155
Gráfico 9	— Números de painéis, de trabalhos e de trabalhos sobre professor pesquisador em painéis.....	156
Gráfico 10	— Número de comunicações, de trabalhos e de trabalhos sobre professor pesquisador em comunicações.....	157
Gráfico 11	— Trabalhos sobre professor pesquisador na rede de ensino superior	158
Gráfico 12	— Número de trabalhos por ENDIPE no sistema superior de ensino.....	159
Gráfico 13	— Percentual de trabalhos sobre professor pesquisador segundo sistema de ensino superior.....	159
Gráfico 14	— Comparação entre percentuais de trabalhos do sistema de ensino superior público e privado.....	160
Gráfico 15	— Trabalhos vinculados a mais de uma instituição por ENDIPE.....	161
Gráfico 16	— Trabalhos vinculados a uma instituição por Região.....	162
Gráfico 17	— Distribuição dos trabalhos vinculados a uma instituição por Estado.....	163
Gráfico 18	— Percentual de trabalhos vinculados a uma instituição por Estado.....	163

Gráfico 19	— Trabalhos vinculados a mais de uma instituição e mais de uma Região.....	164
Gráfico 20	— Trabalhos vinculados a mais de uma instituição e a mais de um Estado.....	164
Gráfico 21	— Percentual de tipo de autoria no VII ENDIPE.....	169
Gráfico 22	— Percentual de tipo de autoria no VIII ENDIPE.....	170
Gráfico 23	— Percentual de tipo de autoria no IX ENDIPE.....	171
Gráfico 24	— Percentual de tipo de autoria no X ENDIPE.....	171
Gráfico 25	— Percentual de tipo de autoria nos ENDIPEs.....	172
Gráfico 26	— Percentual de indicação de abordagem metodológica do VII ENDIPE.....	174
Gráfico 27	— Percentual de indicação de abordagem metodológica do VIII ENDIPE.....	175
Gráfico 28	— Percentual de indicação de abordagem metodológica do IX ENDIPE.....	176
Gráfico 29	— Percentual de indicação de abordagem metodológica do X ENDIPE.....	176
Gráfico 30	— Percentual de trabalhos que indicou ou não a abordagem metodológica.....	177
Gráfico 31	— Percentual de trabalhos por tipo de estudo.....	178
Gráfico 32	— Desempenho de abordagem metodológica por ENDIPE.....	178
Gráfico 33	— Desempenho de indicações de autores por ENDIPE.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 12	— Número/percentual de trabalhos sobre professor pesquisador nos IV, V, VI ENDIPES.....	21
Quadro 2	— Indicação de autores estrangeiros da área da educação/formação de professores.....	186
Quadro 3	— Indicação de autores brasileiros da área da educação/formação de professores.....	187
Quadro 4	— Grupo 1: Marli André.....	188
Quadro 5	— Grupo 2: Menga Lüdke.....	189
Quadro 6	— Grupo 3: Corinta Geraldi.....	189
Quadro 7	— Grupo 4: Alda Junqueira Marin.....	190
Quadro 8	— Grupo 5: Selma Garrido Pimenta.....	190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 ENSINO E PESQUISA, PESQUISA EDUCACIONAL E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: MEDIAÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR.....	20
1.1 PROPOSIÇÕES DE ESTUDO.....	53
1.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	55
1.2.1 Os ENDIPEs: cenários de investigação.....	59
1.2.2 As fontes.....	64
1.2.3 Coleta e análise dos dados.....	67
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NO CENÁRIO BRASILEIRO COMO CAMPO DE POSSIBILIDADES.....	73
2.1 PESQUISA, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE: A PRODUÇÃO EM LIVROS.....	77
2.1.1 A identidade do movimento do professor pesquisador.....	77
2.1.2 Os pressupostos da complexa relação entre pesquisa, formação do professor e prática docente.....	84
2.1.3 A natureza, os critérios e a função da pesquisa na formação e na prática do professor.....	95
2.1.4 Dilemas e perspectivas na formação do professor pesquisador.....	109
2.2 PESQUISA, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE: A PRODUÇÃO EM TESES.....	114
3 A MATERIALIDADE DOS ENDIPEs: REPRESENTAÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	137
3.1 A MATERIALIDADE DOS IV, V, VI, VII, VIII, IX E X ENDIPEs.....	138
3.2 A MATERIALIDADE DOS TRABALHOS SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR NOS VII, VIII, IX E X ENDIPEs.....	168
4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR NOS ENDIPEs.....	192
4.1 VII ENDIPE.....	192
4.1.1 A natureza da pesquisa e as finalidades da proposta de formação do professor pesquisador.....	193
4.1.2 Argumentos e pressupostos das experiências de formação do professor pesquisador.....	196
4.2 VIII ENDIPE.....	202

4.2.1	Proposta e tendências da formação do professor pesquisador.....	203
4.2.2	A natureza da pesquisa em sua articulação com o ensino.....	207
4.2.3	A crítica à prática como ponto de partida e a formação do professor pesquisador como alternativa.....	209
4.2.4	O grupo como constituidor do professor pesquisador.....	214
4.2.5	A colaboração como condição para formar o professor pesquisador.....	217
4.3	IX ENDIPE.....	222
4.3.1	A natureza da pesquisa que forma o professor.....	222
4.3.2	Procedimentos do “como fazer” o professor pesquisador.....	232
4.3.3	Relações entre o professor e o pesquisador: ressignificação de papéis.....	237
4.3.4	Resultados: reafirmações de uma proposta em construção como novos pontos de partida.....	244
4.4	X ENDIPE.....	255
4.4.1	A proposta de formação do professor pesquisador: possibilidades e desafios.....	256
4.4.2	A natureza e os critérios da pesquisa na formação do professor....	263
4.4.3	A pesquisa-ação como estratégia potencial para a produção do professor pesquisador.....	272
4.4.4	As condições para a formação do professor pesquisador.....	280
5	CIÊNCIA, PESQUISA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR.....	286
5.1	RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E SOCIEDADE.....	288
5.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NOS ENDIPEs EM FACE DA TRANSIÇÃO DE CONCEPÇÕES.....	294
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	317
	REFERÊNCIAS.....	327

INTRODUÇÃO

A relação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica tem recebido destaque nos discursos políticos e acadêmicos sobre educação no Brasil, especialmente sobre a formação do professor. “Professor investigador”, “professor pesquisador da sua própria prática”, “pesquisador na ação”, até mesmo “professor reflexivo” são algumas denominações que têm caracterizado uma vertente de formação do professor própria do movimento de reformulação desse campo, mais precisamente sistematizado nos anos de 1990, no Brasil. Seja de forma explícita, seja assumindo os pressupostos constituidores dessa perspectiva, seja de forma menos clara e pontual, o propósito de formar o professor pesquisador vem sendo valorizado para uma formação e uma prática de qualidade.

No campo das pesquisas sobre formação de professores, nas últimas três décadas, alguns consensos — gestados a partir do contexto político, econômico e social brasileiro das especificidades do campo de formação e de produção de conhecimento sobre educação — são continuamente destacados. Desses, cinco balizam, de forma ampla e particular, as argumentações deste estudo. São eles: as transformações do conhecimento expressas pela constituição de paradigmas emergentes (e vice-versa); a centralização do professor e de sua prática no desenvolvimento das investigações educacionais; a reafirmação da constante necessidade de associação ensino e pesquisa, teoria e prática; a fragilidade na relação entre a produção acadêmica e o cotidiano das escolas; e a defesa da formação do professor pesquisador.

Neste cenário, a formação do professor pesquisador implicaria o desenvolvimento curricular e profissional, na formação inicial e na formação continuada, com vistas a qualificar o enfrentamento das situações do trabalho pedagógico no interior das instituições formadoras e das escolas. Portanto, isso significaria a criação de espaços/tempos para a avaliação crítica da ação docente contribuindo para o processo de produção e socialização do conhecimento, bem como para a possibilidade de reinterpretações e inovações na prática pedagógica. A pesquisa seria, então, o fundamento da formação e do exercício docente.

Portanto, do ponto de vista teórico e prático, a formação do professor pesquisador se funda na idéia de transformação da natureza da produção de conhecimentos sobre formação de professores e prática pedagógica, na medida em

que o professor, sujeito de sua ação e formação, insere-se em processos investigativos sistematizados de sua própria prática, respaldado por um diálogo entre ensino e pesquisa. Com isso, a especificidade da ação docente se orientaria para a compreensão histórica dos processos de formação humana, a organização do trabalho pedagógico e a produção do conhecimento — problematização/intervenção/produção de conhecimentos —, na medida em que a formação do professor pesquisador aponta a proposição de uma relação dialogada entre academia e escola.

Esse ponto de vista considera, então, que a formação do professor pesquisador se fundamenta numa dimensão política e epistemológica que pressupõe a resignificação do papel do professor e da escola a partir da reinvenção de formas de poderes e saberes. Quando se assume o professor como investigador, abre-se um novo campo de possibilidades, na medida em que haveria também a resignificação da pesquisa científica e das práticas de formação. Essa perspectiva de formação tende a assumir-se como um processo de reapropriação contra-hegemônico da forma hegemônica de conhecimento.

Essas e outras questões estão diluídas em vasto acervo bibliográfico da produção acadêmica brasileira que, certamente, vem legitimando essa abordagem de formação. Elas sugerem a visualização de um terreno fértil para o debate sobre o processo de produção científica, no campo da formação de professores. Reunir e sistematizar, a partir do ponto de vista da produção acadêmica oriunda dos diversos estudos de autores brasileiros, o que poderia constituir um repertório de conhecimentos¹ sobre a formação do professor pesquisador pode indicar a compreensão das suas diferentes interfaces, bem como o desenvolvimento das discussões teóricas sobre esse assunto. Assim o acompanhamento dessa produção e a perspectiva de fomento de investigações nessa área se colocam, também, como possibilidades.

Nesse sentido, investigar o já produzido, o já experimentado parece ser condição para os saltos qualitativos que qualquer investimento acadêmico pretende, pois a potencialidade que emerge do movimento da produção científica indicaria a

¹ Essa idéia tem como base o estudo de Gauthier et al. (1998). Esses autores partem da premissa de que há um corpo de conhecimentos confiáveis sobre e para a prática pedagógica dos professores, produzido por inúmeras pesquisas que devem ser submetidas a um trabalho de síntese e de crítica para sua melhor utilização. A identificação desse repertório de conhecimentos sobre o ensino e a sua reflexão é a tônica da obra de Gauthier et al. (1998).

riqueza das práticas. Isso significa que a relação teoria e prática de formação do professor pesquisador pode estar materializada na produção acadêmica. E é justamente a produção acadêmica brasileira sobre a formação do professor pesquisador mediada pela relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica que este estudo pretende apreender.

Essa produção encontra-se em livros, periódicos, dissertações e teses, mas também em publicações de eventos que congregam pesquisadores, professores e alunos em torno do propósito maior de debater e socializar conhecimento. Dentre esses eventos, destaco o reconhecimento dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs) nesse processo, selecionando-os como campo empírico desta tese. Parto do pressuposto de que os ENDIPEs, ao longo de suas trajetórias, constituíram um acervo de conhecimento que reflete, provoca e mobiliza saberes sobre a formação do professor pesquisador a serem apropriados sistematicamente.

Assim, esta pesquisa aponta como problemática a produção acadêmica sobre a formação do professor pesquisador nos ENDIPEs. O interesse está em compreender os fundamentos teórico-práticos constituidores da concepção de formação do professor pesquisador materializada na relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, o que implica investigar a natureza e os sentidos materializados por essa concepção na produção acadêmico-científica dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs, realizados no período de 1994 a 2000.

Nesse sentido, a tese está organizada em cinco capítulos que objetivam articular os sentidos e as relações sobre o tema pesquisa, formação do professor e prática docente na produção acadêmica dos ENDIPEs.

O capítulo intitulado “Ensino e pesquisa, pesquisa educacional e pesquisa sobre formação do professor no Brasil: mediações da formação do professor pesquisador” argumenta que a formação do professor pesquisador no Brasil se constitui pelo debate que articula as questões relativas à indissociabilidade ensino e pesquisa, à pesquisa educacional e à pesquisa sobre a formação do professor. Nesse contexto, a produção acadêmica dos primeiros ENDIPEs revelou-se como provocadora do debate sobre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. No mesmo capítulo também é apresentada a trajetória metodológica para a apreensão do objeto desta tese.

O capítulo “A formação do professor pesquisador no cenário brasileiro como campo de possibilidades” apresenta um conjunto de enunciados constituidores de um quadro teórico-investigativo da formação do professor pesquisador a partir da análise da produção sistematizada predominantemente em livros e teses brasileiros entre os anos de 1990 e 2000.

Já o capítulo “A materialidade dos ENDIPEs: representações da produção acadêmica” focaliza uma composição de dados relativos à materialidade dos ENDIPEs e dos trabalhos sobre o professor pesquisador, tendo em vista a necessidade da compreensão do movimento interno desses eventos e da sua contribuição como articulador do movimento do professor pesquisador no Brasil.

O capítulo “A produção acadêmica sobre o professor pesquisador nos ENDIPEs”, com o propósito de apresentar a descrição e a compreensão da produção acadêmica sobre o professor pesquisador nos VII, VIII, IX e X ENDIPEs, concentrou-se na demonstração do repertório de conhecimentos sobre a relação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica.

O capítulo “Ciência, pesquisa e formação do professor pesquisador” traz balizamentos sobre o diálogo entre enunciados da produção acadêmica dos ENDIPEs e uma “nova” concepção de ciência que contemple a discussão sobre a formação do professor pesquisador.

As Considerações Finais apontam as sínteses dos enunciados captados nos ENDIPEs, apresentando balizamentos sobre o objeto estudado, orientadores dos processos de formação e prática docente, bem como de possibilidades de novos estudos.

1 ENSINO E PESQUISA, PESQUISA EDUCACIONAL E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: MEDIAÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Embora afirmando que a formação do professor pesquisador, como um movimento em construção, tem a sua sistematização quantitativa e qualitativa mais presente a partir da década de 1990, no Brasil, estou trabalhando com a perspectiva de que a idéia de formar o professor pela pesquisa vem se constituindo por um debate que articula a discussão sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a pesquisa educacional e a pesquisa sobre formação do professor, mais marcadamente a partir da década de 1970. Nesse debate, de forma particular para este estudo, insere-se a participação de uma produção acadêmica elaborada em torno do movimento “A Didática em Questão” e dos IV, V e VI ENDIPEs² que, nessa época, apresentaram contribuições importantes para a configuração de um quadro teórico sobre a formação do professor pesquisador mais bem visualizado na produção acadêmica atual. Essa perspectiva pode apontar indícios de que esses primeiros ENDIPEs, mesmo com um decréscimo no percentual de trabalhos no VI ENDIPE, refletiram e promoveram o debate sobre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, argumento maior defendido neste estudo.³ A seguinte

² Os ENDIPEs aconteceram nos seguintes locais e datas: IV ENDIPE em Recife (PE), 1987; V ENDIPE em Belo Horizonte (MG), 1989; VI ENDIPE em Porto Alegre (RS), 1991; VII ENDIPE em Goiânia (GO), 1994; VIII ENDIPE em Florianópolis (SC), 1996; IX ENDIPE em Águas de Lindóia (SP), 1998; X ENDIPE no Rio de Janeiro (RJ), 2000; XI ENDIPE em Goiânia (GO), 2002; e o XII ENDIPE em Curitiba (PR), em 2004. O XIII ENDIPE acontecerá em Recife (PE), em 2006.

³ É importante explicitar que os trabalhos dos IV, V e VI ENDIPEs foram selecionados a partir dos seus títulos e da leitura dos seus resumos e textos completos, quando essa última situação foi possível. Os trabalhos do IV ENDIPE foram selecionados pelos resumos; os do V ENDIPE, pelos textos completos encontrados; e os do VI ENDIPE, apenas pelo título, com exceção do trabalho de Lüdke que foi publicado indicando como sua procedência esse evento. Esse procedimento foi assumido em função do acesso às fontes, o que indicou analisar cada evento como uma particularidade, implicando no número de trabalhos sobre o objeto desta tese. Então o número de trabalhos desses ENDIPEs foi determinado pela natureza das suas fontes. Excepcionalmente, como será visto mais à frente, alguns textos como o de Balzan (1988) e André (1995c) e o de Lüdke (1993), são trabalhos dos IV e VI ENDIPEs, respectivamente, sendo encontrados na íntegra em publicações

caracterização sobre o número de trabalhos brasileiros sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica (professor pesquisador) foi encontrada nos IV, V e VI ENDIPEs:

ENDIPE	Total de Trabalhos	Trabalhos professor pesquisador	%
IV	139	11	7,91
V	179	13	7,26
VI	294	17	5,78

Quadro 1 - Número/percentual de trabalhos sobre professor pesquisador nos IV, V, VI ENDIPEs

Estudos recentes sobre pesquisas na área de formação de professores no Brasil, como os de Carvalho e Simões (1999a, 1999b, 1999c) Simões e Carvalho (2002), Pereira (2000), André (2000, 2002), Pimenta (2000) identificaram a presença da temática formação do professor pesquisador como uma tendência emergente no contexto das práticas de formação. Essas pesquisas constituem discursividades que, ao mesmo tempo, acompanham e fomentam as práticas de investigação e de configuração do próprio campo da formação de professores. Algumas são pesquisas que procuraram prioritariamente dirigir-se para a análise da produção acadêmica sobre a temática formação de professores, por meio de estudos de teses, dissertações, artigos de periódicos e trabalhos apresentados em congressos ou similares. Outras, de certa forma, tangenciaram essa questão, mas com significativos subsídios para contribuir para a contextualização do objeto deste estudo. Ilustra essa questão a síntese de um desses trabalhos: “[...] a participação de professores na pesquisa da sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo o papel de ator social nas investigações” (SIMÕES; CARVALHO, 2002, p. 179).

Com o recente estudo relativo à pesquisa sobre formação de professores em dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação da Região Sudeste, no ano de 2002, André et al. (2004) apontaram o desenvolvimento da formação continuada pela mediação da pesquisa na ação do professor, o que

da área da educação, como consta nas referências deste estudo. Convém registrar, ainda, que o trabalho de Balzan (1988) somente foi selecionado quando encontrado em sua publicação, pois, com o título “A didática no ensino superior”, apresentado nos anais do IV ENDIPE, ele não indicou ser passível de seleção para fins deste estudo.

constata que a valorização anunciada vem se materializando a partir de uma interlocução com a pesquisa institucionalizada pela pós-graduação nessa região. Assim, as autoras constataram:

Aperfeiçoamento e melhoria da prática pedagógica por meio de programas específicos de intervenção na ação docente, enfatizando a investigação-ação, os processos reflexivos, e a pesquisa na ação docente, é mais um aspecto estudado sobre este tema [formação continuada]. Nos anos 90 esses processos eram referenciados, mas não desenvolvidos (ANDRÉ et al., 2004, p. 8).

Portanto, acredito que a construção do anunciado terreno fértil para o debate sobre a formação do professor pesquisador pode se constituir nessa trajetória, na qual se evidencia uma evolução (não-linear) da identidade/papel do professor em situação de pesquisa. A idéia é que o professor, de objeto a sujeito participante e colaborador na realização de pesquisas, torne-se responsável pelo desenvolvimento de pesquisas e assuma a função de professor pesquisador. Essa evolução aponta questões de diversas ordens, dentre elas, a de transformação da natureza da produção de conhecimentos sobre formação de professores e prática pedagógica, circunscrita nas relações entre conhecimento e poder. O papel do professor na pesquisa e os interesses sobre quem e como se produzem e se usam os conhecimentos são questionados, indicando a revisão do estatuto e da identidade da pesquisa na formação do professor.

Nessa discussão, consensualmente, a questão do ensino e da pesquisa na educação superior é fundamental, sendo um tema que se coloca até hoje como um grande desafio. Essa problemática está assentada nas formas de relação entre educação, ciência, tecnologia e sociedade e, essencialmente, imbricada nas raízes políticas e econômicas, históricas e sociais do País e da instituição universidade. Essa relação se mostra marcadamente dependente e determinada pelo conjunto de questões relativas à concepção dessa instituição e de suas funções em frente às demandas político-sociais, em particular no momento em que está em pauta a atual Reforma Universitária e as políticas de formação de professores. Considerar sinteticamente essa problemática pode também contribuir para a compreensão do contexto do objeto desta tese.

Parece-me pertinente a análise que Chauí (2000, 2003) fez sobre a passagem da idéia de universidade como instituição social à de organização social

ou como organização prestadora de serviços. A condição de universidade como instituição social se situa no seu surgimento, no século XIII, na Europa, sendo concebida como uma “ação social” e uma “prática social” sustentada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas funções sociais e políticas, expressas na idéia de autonomia do saber que se guia pela sua própria lógica, tanto na produção como na transmissão desse saber. A essa concepção de universidade, construída nas históricas lutas políticas e sociais em que a educação e a cultura são objeto de conquista, estão associadas as idéias de formação, reflexão, criação, crítica, democracia e democratização do saber. Sob as conseqüências da nova organização do capital e das mudanças sociais e do Estado, a universidade, como organização social, funda-se na instrumentalidade administrativa nos termos de sucesso e eficácia, portanto orientada pela lógica da gestão de recursos e estratégias de desempenho, de planejamento, previsão, controle e êxito e, sobretudo, pela competitividade.

Para a autora, essa passagem na constituição da universidade brasileira se deu em três etapas sucessivas: 1ª) a *universidade funcional*, na busca de responder ao ideário de “milagre econômico” dos anos de 1970, respeitada por favorecer prestígio e ascensão social, se voltou para a rápida formação profissional, para a qualificação e inserção no mercado de trabalho; 2ª) a *universidade de resultados*, situada no processo de abertura política dos anos de 1980, oriunda da etapa anterior, corresponde à expansão do ensino superior pela privatização e pela parceria entre universidade pública e empresas privadas, o que fez vincular formação profissional e financiamento ao emprego e aos resultados de pesquisas de interesses dessas empresas. “*Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados*” (CHAUÍ, 2000, p. 220); 3ª) a *universidade operacional*, imbricada no neoliberalismo dos anos de 1990, está “voltada para si mesma” como organização que é, e não a um “retorno a si”, o que não significa compromisso com o conhecimento e com a formação intelectual, como analisou a própria autora:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está

pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. Virada para seu umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna (CHAUÍ, 2000, p. 220-221).

De maneira geral, considerando ainda essa autora e também Cunha (2003), Trindade (2003), Sobrinho (2003) e Couto (2003), percebe-se, paradoxalmente, ao mesmo tempo, a crescente valorização da educação superior no Brasil e a banalização do conceito de universidade, particularmente quando se observam as complexas relações entre o público e o privado, a descaracterização da autonomia institucional, intelectual e financeira, a diversificação e diferenciação institucional e as políticas de avaliação que se confundem com políticas de regulação e de controle. Paralelamente a esse aspecto, a subordinação às demandas e às exigências econômicas do mercado, em favor da idéia de modernização reforça a lógica de inspiração neoliberal das reformas do ensino superior, apontando para a naturalização de uma proposta de educação superior instrumentalizada.

Nessa mesma linha de análise, Sguissardi e Silva Jr. (2001) destacaram que, no interior da perspectiva de expansão da racionalidade mercantil e do próprio capital, num processo globalizado que advoga a urgente e necessária modernização e desenvolvimento do País, delineia-se uma lógica de organização do ensino superior brasileiro, baseada, principalmente, nos dogmas de excelência do privado e do mercado; da distinção e competitividade empresarial entre instituições; e da relação saber e mercadoria com a efetiva minimização do papel do Estado, implicando aumento da esfera privada e retração da esfera pública. Além disso, essas políticas têm como núcleo a avaliação institucional delineada num panorama neoliberal em que o Estado aumenta a sua tarefa de regulador e controlador do sistema, o que fragiliza a gestão e a autonomia universitárias.

Na trajetória do ensino superior brasileiro, a identidade e a função político-social da universidade vêm sendo determinadas pela tensão entre diferentes problemáticas, pouco resolvidas até o momento: ampliação de demanda e massificação da oferta; “publicização” e privatização; formação profissional para o

mercado/instrumentalização das suas funções essenciais e formação intelectual/desenvolvimento humano e social; competência/desempenho das suas funções e avaliação da produtividade acadêmica e administrativa; isolamento institucional e democratização nas relações com a comunidade interna e externa à universidade; relação burocrático-administrativa e gestão acadêmica e curricular ampliadas; política de produção científica/liberdade acadêmica e taylorização do trabalho intelectual; condições salariais e de trabalho e a qualidade do ensino/pesquisa/extensão; natureza e finalidades acadêmico-curriculares e redefinição de identidades institucionais e finalidades da universidade e políticas governamentais, dentre outras. Essas temáticas explicitam as tensões e as pressões na e sobre a própria concepção de universidade, mas, acima de tudo, apontam desafios para que ela se legitime como instituição social, fundamentalmente na revalorização da docência e da pesquisa balizadas pela qualidade e relevância social e cultural e não mais pelo desprestígio da lógica da produtividade, como defendeu Chauí (2000, 2003).

Segundo Couto (2003), no pragmatismo da naturalização de uma educação superior instrumentalizada que desvaloriza a formação e evidencia as competências para o mercado, vêm-se mudanças estruturais nas relações sociais da produção intelectual submetida ao capitalismo técnico-científico. Pela eficácia produtiva (na verdade pela esterilização) vem ocorrendo o processo de taylorização da academia, em que a expropriação do produto do trabalho intelectual se materializa no seio da própria universidade pública. Exemplos disso são a aceleração do ritmo do trabalho docente, a hierarquização entre docentes com a subsunção dos não doutores, a instrumentalização dos projetos de pesquisa e a submissão à lógica de financiamento. Como destacou a autora,

O capital, mais uma vez, levantando-se sobre seus próprios pés, libertou-se das idiosincrasias do intelectual clássico. Foi este o ponto da virada do processo de coletivização da capacidade de trabalho intelectual, e o momento atual é o de expandir e hegemonizar essa conquista, substituindo o mais depressa possível, e com larga vantagem em termos de eficácia produtiva, o intelectual clássico dentro e fora das universidades, exigindo destas a adaptação ao modelo por meio do controle do financiamento da pesquisa e carreando dinheiro público para as pesquisas e inovações tecnológicas (COUTO, 2003, p. 5).

Na complexidade dessas tensões, Sobrinho (2003) admite que a educação superior somente se realiza enquanto tal, na medida em que se expresse como espaço público e plural responsável pela expansão de processos civilizatórios que tenham como eixo o desenvolvimento humano e o cumprimento dos interesses sociais e públicos. Então, o ensino superior, como bem público, direito do cidadão e dever do Estado, deve ser sustentado por uma concepção de universidade que se funda no constante exercício da produção e da crítica do conhecimento pelas ações de pesquisa, ensino e extensão. Defende-se a universidade como uma instituição social, científica e educativa cujo reconhecimento e legitimidade social estão historicamente associados à sua capacidade de buscar, produzir e transmitir o conhecimento, mas, sobremaneira, associada ao seu dever político e ético e à sua potencialidade em criar espaços/tempos públicos e sociais. Nessa condição, a universidade, certamente, concretiza sua vocação primeira: a de se constituir em campo de formação, reflexão, criação, crítica e democratização do saber, no seu estreito compromisso com a construção e consolidação de uma sociedade justa e democrática.

Por isso, então, torna-se importante compreender que as políticas de educação superior de que necessitamos para as universidades brasileiras estejam vinculadas a um projeto de Nação que corresponda aos problemas e desafios da sociedade brasileira e às transformações técnico-científicas do mundo contemporâneo, como sugere Trindade (2003).

Nesse sentido, o resgate da identidade científica, cultural, política e social da instituição universitária, no atual momento, torna-se imprescindível para o conjunto dos movimentos de luta por uma formação social mais humanizadora. Isso se confirma com o seguinte texto:

A grande tarefa da Universidade é, pois, a construção de um espaço público cujos valores falem mais alto e sejam mais duradouros que os interesses utilitaristas e de curto prazo no mercado. Ela não pode permitir a substituição dos mais altos graus de conhecimento e da reflexão crítica, que durante séculos a constituíram, pelos apelos ao aligeiramento dos conhecimentos e habilidades adaptados ao imediatismo do mercado e da sociedade que privilegia o que tem valor utilitário e instrumental (SOBRINHO, 2003, p. 3).

Nesse debate, situando historicamente a formação de professores no Brasil e o embate entre projetos de formação, Freitas (2002) resgatou o movimento dos

educadores em favor da sua formação e profissionalização, destacando a representação desse movimento pelas diversas entidades organizativas, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, bem como pela produção acadêmica dos próprios educadores.

As semelhanças e diferenças entre o momento atual e os princípios do modelo tecnicista da década de 1970 são destacadas pela autora. De forma panorâmica, o final dos anos de 1970 e início da década de 1980 representaram o desencadeamento da crítica ao modelo de formação oficial tecnicista em que a competência técnica era o eixo central e, por sua vez, a formação de professores era concebida como uma questão da formação de recursos humanos para a educação. Essencialmente, as análises contrárias a essa perspectiva evidenciavam as estreitas relações entre educação e sociedade e a dimensão política e sócio-histórica da formação do professor, o que implicou a ruptura com a vertente tecnicista na década de 1980. Temas foram debatidos e consensos construídos em torno da concepção de formação, identidade profissional, profissionalização, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão democrática, autonomia, enfim, configurou-se um quadro teórico que concebeu o professor como um profissional da educação de caráter crítico e com ampla e sólida formação para a intervenção e transformação da realidade da escola, da educação e da sociedade.

Nos anos de 1990, a formação do professor e a sua relação com uma suposta melhoria do ensino público assume posição de destaque no âmbito das reformas educacionais. A relação entre a formação de professores e a reforma do ensino básico condicionou a lógica oficial das políticas nessa área e, a partir dessa perspectiva, o professor deve estar preparado para ensinar bem e ter melhor desempenho para que a educação atenda às demandas do mercado. Com isso, para Freitas (2002), o modelo educacional tecnicista da década de 1970 reaparece “sob uma nova roupagem”. O par competência-avaliação, no confronto com o histórico processo de desprofissionalização do professor, é o retrato desse modelo de formação no momento atual.

Mas, se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80 (FREITAS, 2002, p. 142).

Torres (1998) também denunciou que “as novas tendências” na área da formação do professor nos anos de 1990, em países em desenvolvimento, particularmente na América Latina, são “[...] *velhas tendências remoçadas por novas políticas educativas [...]*” (p. 173) e que, sob uma tradição dicotômica e binária, as políticas educativas mudam drasticamente de ênfases. Optar entre pares parece ser a inovação que, fatalmente, fragmenta a compreensão dessa questão: salários x capacitação, conhecimento do professor x aprendizagem do aluno, formação inicial x capacitação em serviço, professores x tecnologia educativa, educação presencial x educação a distância, saber geral x saber pedagógico, gestão administrativa x gestão pedagógica, necessidades dos professores x necessidades do currículo e da reforma educativa, modelo centralizado x modelo descentralizado (TORRES, 1998).

De maneira geral, considerando as orientações no âmbito das reformas neoliberais mais amplas prescritas pelo Banco Mundial para a questão das políticas educacionais, associando-as ao campo das políticas de formação de professores no Brasil, Freitas (1999) e Scheibe e Bazzo (2001) destacam alguns apontamentos:

- a) o ajuste estrutural que pressupõe diminuição dos recursos do Estado para a educação, com relação direta à privatização;
- b) a subordinação às orientações do Banco Mundial na direção de melhorar os índices educacionais sem aumentar os investimentos;
- c) a transformação da educação de direito público inalienável a bem de consumo, orientada e ajustada pela racionalidade do mercado regulador;
- d) a proliferação de cursos de formação de professores e o caráter pragmático na capacitação pedagógica na formação de professores;
- e) a responsabilização individual e pessoal do professor no processo de formação (autogerência da formação em contraposição à formação continuada como direito do professor e dever do Estado e das instituições contratantes; certificação de competências condicionando o exercício profissional à avaliação e credenciamento institucional; avaliação por desempenho de professores);

- f) a visão de formação instrumentalizadora para a construção e introjeção de uma lógica globalizada e competitiva no âmbito da perspectiva produtivista e pragmática;
- g) a concepção de professor como agente responsável pelas mudanças em favor da nova ordem globalizada;
- h) a descaracterização do *locus* da formação do professor e da organização acadêmica das universidades, imprimindo um caráter técnico-instrumental que contraria a defesa histórica de formação de professores em nível superior; e
- i) a descaracterização profissional (tanto dos professores que formam como dos que são formados) com a redução do conhecimento na formação e, por sua vez, da ação pedagógica.

Somado a isso, há que se considerar que, significativamente, o conjunto das reformas relativas ao ensino superior, no campo da formação de professores, efetivou-se num processo feito na contramão e à margem do movimento dos educadores e das instituições de ensino superior. Com e a partir da institucionalização da Lei 9.394/96 - LDB, que teve seu texto considerado genérico e minimalista, diversas reformas/políticas e programas de caráter pontual foram propostos pelo Governo.

Nesse contexto, focalizo especialmente a discussão sobre: a) os espaços de formação e b) as diretrizes curriculares para a formação de professores que chama a atenção para a análise da formação do professor pesquisador, objeto deste estudo. Ambos os casos provocam distorções na identidade da instituição universitária, “desresponsabilizada” da tarefa de formar o professor, e na identidade do profissional da educação que, “meteoricamente” também deve ser um pesquisador.

No primeiro caso, a criação e a expansão dos Institutos Superiores de Educação têm como fundamento a reestruturação das universidades brasileiras e a retirada da formação do professor do contexto universitário (das faculdades e centros de educação) e a sua realocação nesses institutos que se caracterizam pela atividade de ensino e formação técnico-profissional. Com isso, a formação do professor perde seu espaço no campo científico-acadêmico próprio da área da educação. Sem dúvida, a não participação e o pouco comprometimento da instituição universitária na formação do professor acentua, ou mesmo implica, por si só, o processo de desqualificação e desprofissionalização do magistério no Brasil.

Uma avaliação desse processo feita por Freitas (2002, p. 145) pôde ser assim apresentada:

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação, objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com a adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Neste momento, então, visando a um sério e articulado propósito de interação entre pesquisa e formação de professores, é imprescindível reafirmar a experiência histórica de formar os professores nas universidades, pois isso pode significar “[...] *uma chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e de sua difusão, os professores*” (CHARTIER, 2000, p. 162).

No segundo caso, a questão da qualificação da formação do professor na relação com a pesquisa aparece como elemento essencial no documento das diretrizes curriculares da formação do professor e como mais uma categoria no rol de competências para atuar no “novo cenário” profissional. A inclusão da pesquisa no texto das diretrizes curriculares esbarrou na forma fragmentada de conceber a pesquisa acadêmica e a “pesquisa do professor” e, também, no próprio entendimento de pesquisa.

A possibilidade de participações colaborativas no desenvolvimento de programas, ações e/ou projetos que envolvam a escola (pesquisa do professor) e as instituições de ensino superior (pesquisa acadêmica), posta pela literatura, aponta uma relação dialogada entre as formas de produção e socialização de conhecimento desses espaços formativos. Além disso, separar a “pesquisa do professor” da pesquisa acadêmica pode reforçar os problemas políticos, éticos e epistemológicos já denunciados nas relações de pesquisa educacional (*status* e poder do pesquisador e do conhecimento acadêmico, participação e conhecimento dos professores, abordagens metodológicas, objetividade, entre outros). Como disse André (2001b, p. 67),

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.

De acordo com o documento, no que se refere ao conhecimento sobre os processos de investigação, as competências estão associadas a *“analisar situações da própria prática”* que ocorrem na escola, *“sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática pedagógica”*, *“investigar o contexto educativo”*, *“utilizar conhecimentos e resultados de pesquisa para atualizar-se”*. O texto das diretrizes assume a pesquisa como postura cotidiana reflexiva quando concebe a pesquisa no trabalho do professor, *“antes de mais nada”,* como *“[...] 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 ensino”* (CNE, 2001, p. 34).

Ainda observo que o documento não reconhece ou problematiza o contexto das instituições formadoras quando critica os equívocos no tratamento da pesquisa, situando o problema na individualização das instituições formadoras e não em um conjunto de políticas e ações inerentes ao desenvolvimento da pesquisa nas instituições de ensino superior. O extrato do texto do documento revela essa questão:

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação do conhecimento e, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica [...] (CNE, 2001, p. 23).

Então, é recorrente a referência à formação do professor pela articulação entre ensino e pesquisa e, por isso, é também importante a atenção quanto à possível apropriação pouco crítica e sistematizada dessa conceituação por parte da legislação educacional. Descontextualizada do movimento histórico de reconfiguração da formação do professor, essa perspectiva tende a se constituir em mais uma mera adjetivação para o professor e em mais um processo de instrumentalização da prática docente.

Entendo que essa questão se apresenta bastante contraditória quando se pensa na relação entre o *locus* de formação do professor e as competências

vinculadas à formação para a pesquisa e a possibilidade imediata de eficiência pedagógica. As políticas oficiais para essa área se revestem de um “novo” tecnicismo ao indicarem novas configurações para a organização do ensino superior, especialmente para a formação de professores e para a organização do trabalho docente na escola.

O desafio do desenvolvimento de abordagens promissoras para a questão da formação do professor tem emergido no próprio cruzamento com as “velhas tendências”, em especial aquelas referentes à divisão entre formação inicial e capacitação em serviço. Na inversão do não reconhecimento da prática docente como instrumento de formação, fruto dessa fragmentação, há uma crescente valorização formativa da prática do professor por meio de processos de reflexão e análise coletiva da prática (TORRES, 1998). E aí se localiza o movimento de formação do professor pesquisador.

Na contextualização dessa temática, retomo a análise da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica na interface com a questão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, destacando que, consensualmente, a literatura aponta que essa relação é caracterizada pela tradição de ausência de pesquisa no ensino superior e pela fragmentação na sua relação com o ensino. Não menos complexa e difícil que a relação entre ensino e pesquisa, mostra-se a relação universidade e pesquisa e universidade e ensino.

Portanto, nesse contexto, foi possível depreender que, na trajetória do ensino superior brasileiro, os estudos sobre a relação entre o ensino e a pesquisa indicaram a prioridade do ensino e da formação de quadros profissionais. Diferentemente da pesquisa, o ensino sempre esteve formalizado na estrutura da universidade que o considerou, por muitos anos, como sua função básica.⁴ De forma geral, a “criação” da universidade de pesquisa brasileira é recente e tem como referência a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68),⁵ que postulava a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

⁴ A opção por uma abordagem genérica não pode indicar uma leitura absolutizadora desse assunto. Portanto, não há como desconsiderar que, na constituição do ensino superior brasileiro, a presença da pesquisa como função da universidade se fez baseada em uma concepção vaga e sem condições financeiras e institucionais. A Reforma Francisco Campos, de 1931, que estimulava a investigação científica, as iniciativas individuais, a criação de laboratórios técnicos vinculados às escolas de Engenharia, Agronomia e Medicina e a criação da USP, na década de 1930, são exemplos (NEVES, 1998).

⁵ Outras medidas foram assumidas para o desenvolvimento da pesquisa, particularmente o I Plano Nacional de Pós-Graduação, em 1975.

Mesmo com esse reconhecimento legal, a integração ensino e pesquisa sempre foi percebida como problemática, haja vista a falta de definição e de clareza de políticas científicas e as oscilações das políticas de ensino superior provenientes da própria instituição universitária e do Estado. Como indicou Warde (1990), a dissociação entre ensino e pesquisa é expressão do lugar subordinado da pesquisa em relação ao ensino e as suas causas e conseqüências são atravessadas pela ausência de tradição e condições nas universidades, pela organização burocrática dos cursos, pela lógica credencialista de acompanhamento e avaliação e pelo baixo apoio das agências de fomento.

Para além da necessidade de compreensão das condições históricas dessa dissociação revelada pela improvisação, descontinuidade de recursos e inexistência de condições e de políticas de planejamento, Marques et al. (1989) e Peixoto (1998) apontaram que a opção pela pesquisa é uma decisão política. Os primeiros autores argumentaram pela necessidade de construção de um *ethos* profissional de valorização da pesquisa na sua relação com o ensino e, nessa direção, a pesquisa como opção metodológica do ensino desde a graduação. A segunda autora destacou que essa vontade se confrontou com as políticas oficiais de ensino superior pós-68 que privilegiaram a expansão do ensino privado em detrimento do público e se confronta com o entendimento da adequação da indissociabilidade ensino e pesquisa, isto é, se ela deve se dar em nível institucional ou individual.

Diferentemente do ensino, segundo Morosini (1998), a produção da pesquisa foi frouxamente normalizada e, por isso, a sua gestão gozou de uma amplitude e independência que expressou um modelo híbrido de universidade, em que se configurou uma adaptação institucional de um modelo produtor de conhecimentos a um modelo para a transmissão de conhecimentos. Tanto a gestão do ensino como a da pesquisa se deu dissonante do princípio de indissociabilidade ensino e pesquisa, proposto na Reforma Universitária. A dicotomia entre os que fazem pesquisa e os que ensinam mostra que ensino e pesquisa traçaram caminhos diferentes.

Na tardia discussão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na constituição do ensino superior brasileiro, evidencia-se um grande paradoxo: a ênfase no ensino e o seu menor prestígio e reconhecimento acadêmico; a pouca valorização da pesquisa e o seu maior mérito acadêmico.

O desenvolvimento da pesquisa esteve ligado à pós-graduação, vista de forma isolada e separada do ensino, inclusive do ensino na própria pós-graduação

(PAOLI, 1988; WARDE, 1990; PEIXOTO, 1998, 2000; CARVALHO, 1998; SEGENREICH, 2001; MOROSINI, 1998). Sem dúvida, essa preferência da pós-graduação como o *locus* da pesquisa criou a separação do lugar da produção e do consumo do conhecimento, este último restrito à graduação. Por essa visão se desqualifica a graduação e se mostra a incompatibilidade da atividade de pesquisa com a formação profissional, especialmente com a formação do professor de que aqui se trata.

Acerca da forma de implantação da pesquisa na universidade, Neves (1998) destacou três críticas importantes: a) a dupla falha da Reforma Universitária de 1968, resultando um desenvolvimento “desajustado” do ensino superior e “desarmonioso” da pesquisa, ou seja, essa reforma não serviu como organizadora da expansão de todo ensino superior⁶ e não encaminhou políticas de estruturação do ensino público; b) a relativa marginalidade das universidades e de instituições de pesquisa em relação ao contexto social e econômico, pois o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica não foi decisivo para o desenvolvimento social e econômico; e c) a falta de estabilidade e continuidade nas ações de desenvolvimento científico e tecnológico em face dos desencontros entre políticas governamentais e de ensino superior.

Em específico, a inconsistência da idéia de desenvolvimento social e econômico do País pelo incremento da ciência e tecnologia no período populista, discutida por Carvalho (1998), reafirma a constatação anterior. As condições da realidade do sistema capitalista brasileiro e as distorções conseqüentes da indefinição e da ausência de políticas científico-tecnológico-educacionais consistentes, sobretudo o baixo investimento em educação, implicou uma visão de ensino superior voltado para a formação de “aplicadores/consumidores de conhecimento” para um modelo de desenvolvimento que não exigia “muita” escolarização, ou seja, requeria apenas “[...] a formação de uma elite técnico-burocrática e profissionais para o setor de serviços” (p. 77). Essa perspectiva contrariava a necessidade de um ensino superior que contribuísse com o processo de produção e socialização do conhecimento em que a formação do pesquisador e do professor, seus principais agentes, adquirisse destaque. A secundarização da formação em nível superior desses agentes foi uma constatação importante e

⁶ A expansão do ensino superior no Brasil aconteceu principalmente pela via da privatização.

fundamenta as dissonâncias entre as expectativas e a realidade de uma sociedade que se pretendia modernizada e desenvolvida pela ação da pesquisa científica.⁷

Grosso modo, está posto na análise da autora que, neste processo de secundarização da formação do pesquisador e do professor e da valorização da formação do tecnólogo, em nível dos discursos dominantes, a pesquisa assume função prioritária a partir de uma visão fragmentada entre pesquisa pura e aplicada, e pesquisa-fim e pesquisa-meio e, necessariamente, entre pós-graduação e graduação e entre pesquisador e professor. Então, a localização da formação do pesquisador na pós-graduação, portanto, com *status* de produtora de conhecimentos, reservou à graduação o papel de formação de consumidores de conhecimento pela dita pesquisa-meio, inclusive os cursos de formação de professores. Esses cursos, considerados com inferior estatuto epistemológico, então, com necessidades estreitas de formação.⁸ A própria autora ressaltou:

A relação pesquisa-ensino aparecia de forma hierarquizada, com prioridade para a atividade de pesquisa, enquanto propulsora do desenvolvimento e elevação dos padrões para a formação do pesquisador. Por sua vez, o ensino era secundarizado, com conseqüente diminuição de exigências e/ou padrões para a formação do professor. Dito de outra forma, a perspectiva filosófico-epistemológica da educação se refletia na formação do professor, em sua desvalorização, improvisação, bem como na menor exigência de aprofundamento de estudos (CARVALHO, 1998, p. 82).

Considerando o papel e as políticas de planejamento da pós-graduação no período de 1970 a 1990, Peixoto (1998) confirmou a ênfase na associação ensino e pesquisa apenas via pós-graduação, o que evidencia o quadro de desarticulação do ensino superior marcado pela idéia de ensino de graduação como mero consumidor de conhecimento e a pós-graduação como produtora desses conhecimentos. A desqualificação da primeira em detrimento da segunda também é destacada como uma conseqüência desse processo. O caso do II Plano Nacional de Pós-Graduação

⁷ Em Peixoto (1998), encontra-se importante análise sobre a relação política de ciência e tecnologia a partir da década de 1970, no Brasil, com a estratégia de eficácia do planejamento e a formação do pesquisador. A elaboração da série de Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) e Planos Básicos de Desenvolvimento, Científico e Tecnológico (PBDCTs), os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) e as diversas ações e relações daí advindas, especialmente a criação dos cursos de pós-graduação, a formação do pesquisador e a participação da comunidade científica nesse processo demonstram a complexidade desse tema.

⁸ Já em 1971, Aparecida Joly Gouveia, na análise da pesquisa educacional no Brasil, constatou a sua instrumentalidade e destacou a incipiente ou ausente atenção à pesquisa nos cursos de Pedagogia.

(1983-1985) revelou, além dessa questão, uma concepção restrita do papel da pesquisa e pouca valorização da pesquisa na formação do professor. Assim, esse plano

Considerava que a associação ensino-pesquisa na universidade deveria ser restrita à pós-graduação estrito senso, e que a formação de profissionais para o mercado de trabalho, bem como, a formação de docentes, vistas como áreas onde exigências deste tipo de pós-graduação se mostram inadequadas deveria ficar, cada vez mais, como atribuição da pós-graduação lato senso. Considerava, também, que a pesquisa original não é o único meio de capacitação e aperfeiçoamento do magistério (PEIXOTO, 1998, p. 54).

Por essa visão de pesquisa se atribui reduzida importância à pesquisa em ensino, particularmente pelo seu *status* e pela sua pequena capacidade de captação de recursos. Depreende-se com essa autora que ela não tem lugar na pós-graduação estrito senso por não ser pesquisa de “fronteira”: *“Desse modo, consagrou-se uma concepção de que a atividade científica é, em certa medida, incompatível com a formação docente e profissional, resultando num conceito singular de associação ensino-pesquisa, dado seu caráter extremamente restrito”* (PEIXOTO, 1998, p. 55).

Ao afirmar o distanciamento entre pós-graduação e graduação provocado, dentre outros aspectos, pela forma isolacionista e localista de criação da pós-graduação brasileira, Warde (1990) reclamou da tendência de setorização da pesquisa na pós-graduação que atribui toda a responsabilidade de pesquisa à pós-graduação e do uso do conceito amplo de pesquisa que entende que a produção de teses e dissertações e a titulação de quadros significam por si sós a produção de pesquisa.

Nesse contexto, Brandão (1986) destacou que um dos principais equívocos da indissociabilidade entre ensino e pesquisa é a desvalorização social e material do trabalho docente em frente à divisão social do trabalho entre professores e pesquisadores no meio acadêmico. A lógica credencialista e de produtividade que orienta o trabalho da docência e da pesquisa tende a denominar de “subintelectuais” os que não desenvolvem pesquisa, ou melhor, os que cuidam do ensino de graduação. Essa lógica opera sob uma “compreensão perversa” dessa relação, haja vista as precárias condições de financiamento e estabilidade da pesquisa e das condições gerais do trabalho acadêmico.

A associação ou a dissociação do ensino e da pesquisa pode ser vista em Segenreich (2001), tendo em vista a definição de pesquisa e do nível em que essa relação deve ocorrer. A partir de uma concepção restrita de pesquisa, a associação não é auto-evidente e, por uma definição mais ampla, a “pesquisa sem adjetivos” é uma atividade circunscrita ao ensino superior. Em função do nível em que deve ocorrer, essa associação pode se desenvolver de maneira individual, intra-institucional e interinstitucional, o que implica questionar se todos os professores devem exercer com equivalente peso o ensino e a pesquisa e se a pesquisa deve ter como *locus* tanto a graduação como a pós-graduação. Essas duas possibilidades de análise da indissociabilidade entre ensino e pesquisa são balizadoras do entendimento da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, ou seja, a idéia de produção do conhecimento pela pesquisa desenvolvida pelo professor em formação ou em exercício remete fundamentalmente à compreensão de que a concepção de pesquisa orientaria essa perspectiva, bem como ao entendimento dos lugares em que essa pesquisa pode acontecer, neste caso, o ensino de graduação e a instituição escola, quando se argumenta pela formação do professor pesquisador.

Analisando a presença da pesquisa no ensino de graduação, no período de 1968 a 1995, essa mesma autora encontrou duas perspectivas:⁹ a) a presença da pesquisa científica como forma de socialização para a pesquisa; b) a presença da pesquisa no cotidiano da sala de aula como prática pedagógica ou pesquisa com ensino (SEGENREICH, 2001). Na primeira forma, embora constatando a pequena participação dos estudantes em pesquisa, sendo essa mais freqüente nas etapas de coletas de dados ou observação de experiência, tem-se a valorização da atividade de pesquisa para a formação de atitudes científicas no futuro pesquisador. Destacou-se, nesse processo, o desenvolvimento de programas, como os de Iniciação Científica da CAPES e o Programa Especial de Treinamento do CNPq. Na segunda perspectiva, deu-se ênfase à utilização do método científico na prática de formação na graduação, como o método experimental nos cursos de Química, pesquisa-ação nos de Serviço Social e nos de Licenciatura, nos quais a formação para a pesquisa é vista como uma possibilidade de o professor desenvolver a atitude de pesquisa com os seus alunos, como condição de conhecimento da realidade,

⁹ A autora utilizou como fonte o Banco de Dados Universitas/Br pela subcategoria “pesquisa e graduação”.

como fundamento para a ação pedagógica e como caminho metodológico para a formação do licenciado.

Participar efetivamente de todo o processo de pesquisa desde a graduação, transformando a aprendizagem em pesquisa em situação de produção de conhecimento, é a tônica posta por Fávero (1998). Na relação com pesquisadores mais experientes, o estudante inicia e pode vivenciar o processo de investigação em seus diversos aspectos, o que sugere uma superação da dicotomia pesquisa-meio e pesquisa-fim.

Nesse contexto, está posta uma possível relação de diálogo entre o processo e o produto das investigações. Para Sobrinho (1998), sem desconsiderar os produtos¹⁰ das pesquisas científicas, a importância formativa dos processos de produção balizaria a compreensão do conhecimento em seus diferentes significados, sobretudo os político-sociais. Por isso, defendendo que uma pertinência social e pedagógica do ensino e da pesquisa está na obtenção de valores educativos com base em uma produção conjunta em que essas atividades se alimentam reciprocamente, Sobrinho (1998, p. 30) assinalou que

A sociedade não demanda da universidade simplesmente a produção de conhecimentos que engordem o corpo de teorias científicas, mas requer também que o processo de investigação seja ele mesmo educativo, isto é, seja capaz de transformar qualitativamente os que dele participam.

Parece, então, que a denominada perspectiva de pesquisa com ensino e ensino com pesquisa emerge como uma das interfaces da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na universidade, sendo compreendida de forma genérica e, particularmente, nos cursos de graduação e nos de formação do professor, indicando elementos para a constituição da formação do professor pesquisador. Somam-se às considerações já descritas os estudos de Goergen (1986), Paoli (1988) e Marques et al. (1989).

Goergen (1986) defendeu que a formação para a pesquisa deve ser de base, como um processo constante em que o interesse pelo questionamento e pela indagação é despertado pelo professor. Esse processo de ensinar a fazer pesquisa — como uma atitude de constante pesquisa — pressupõe o formar para a pesquisa

¹⁰ A esse respeito, o autor analisou a produção da ciência e a materialização dos seus produtos e conhecimentos em publicações, sistemas técnicos e patentes definidos por padrões de validação pela comunidade científica e pelo mercado.

em todos os níveis de ensino e, portanto, não se restringe à sua formalização e institucionalização, sobretudo à esfera da pós-graduação. Nessa perspectiva, a “pesquisa constante” tem relação com a aquisição de conhecimentos de uma determinada realidade para uma melhor intervenção nessa mesma realidade. Por isso, particularmente, sugere uma relação mais próxima entre universidade, pesquisa educacional e escolas.

Visão semelhante aparece em Marques et al. (1989), apontando que a pesquisa, desde a graduação, deve se caracterizar como uma opção metodológica, como um projeto político em nível institucional e em nível de país com fins de qualificação da função social da instituição universitária. Assim, tanto o ensino como a pesquisa seriam valorizados em suas especificidades.

Ao analisar a concepção de relação ensino e pesquisa nas políticas de “modernização”¹¹ do ensino superior no pós-68, Paoli (1988) trabalhou com a hipótese de que a racionalidade que defendia a modernização da escola¹² — no que se refere ao conteúdo e à prática pedagógica — tinha relações com o estágio das pesquisas no Brasil. Isso quer dizer que, pela pesquisa científica, ao promover atitudes científicas contrárias à forma “repetitiva e reprodutiva” de conhecimento, se alcançariam “modelos científicos/empíricos/experimentais/inovadores/criadores e críticos”.

O autor sugeriu três leituras (referenciadas mais pela prática cotidiana do que pelas proposições formais) para essa forma de lidar com o conhecimento escolarizado pelas disciplinas que, essencialmente, dá suporte para o entendimento da proposição do ensino com pesquisa: a) introdução de concepção de ciência e de conhecimento orientada pelas noções de dúvida, provisoriedade, historicidade, relatividade e crítica; b) visão do estudo como uma “situação construtiva e significativa”, o que indicaria a superação da perspectiva tradicional de currículo pela seleção e organização dos conteúdos de ensino a partir de “temas, questões e problemas”; e c) introdução do equilíbrio entre síntese e análise para superar o ensino reduzido a processos de transmissão de informações.

¹¹ O autor empregou o termo entre aspas para indicar diferenças entre as modernizações demandadas dos movimentos por reformas educacionais e as “modernizações” estabelecidas pelos projetos governamentais nesse período.

¹² Paoli (1988) situou em meados dos anos de 1940 o envolvimento de professores e pesquisadores na discussão sobre a qualidade do ensino e da pesquisa vista nos anos de 1950. Ressaltou também a constituição do movimento de reformas, inclusive educacionais, nos anos de 1950 e início de 1960 e o seu “fechamento” pelo regime ditatorial.

Essa forma de conhecer pela disseminação de atitudes científicas que pressupunha a construção de pensamento crítico, construtivo e independente, resulta na idéia de conceber uma maneira de

[...] pensar a relação ensino/pesquisa ligada com a preposição *com*, ensino com pesquisa. A idéia de ensino *com* pesquisa consistia em passo anterior ao ensino *para* a pesquisa ou *para* a formação do pesquisador profissional ou acadêmico. O ensino *com* pesquisa tratava de habilidades intelectuais básicas para ocorrer a *reflexão*, e que no caso de continuidade em termos de formação *para* a pesquisa implicava acrescentar outras qualidades como *originalidade, rigor e domínio*. A formação para a pesquisa implicava a produção de um conhecimento ou interpretação original, que significasse algo de novo, que acrescentasse elementos para um avanço numa dada área do conhecimento (PAOLI, 1988, p. 39, grifos do autor).

Na área da educação, especialmente na de formação de professores, já em 1982, no I Seminário “A Didática em Questão”, realizado no Rio de Janeiro, Lüdke e Balzan teceram considerações importantes para a construção de um movimento que pressupunha a interação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. Nesse debate aparece com mais clareza a relação da universidade com a instituição escolar pelo viés da pesquisa.

Com a análise do questionamento “[...] *será a pesquisa um dos meios mais importantes, se não o mais importante, de situar o componente didático no processo educativo?*” (LÜDKE, 1985, p. 69-70),¹³ apontam-se, nesse tempo, aspectos relativos à natureza, à função e aos critérios da pesquisa em Didática que mobilizam o debate atual sobre o tema, quais sejam: a) a pesquisa como possibilidade de resgate do professor como importante agente no processo educativo, inclusive no próprio processo de investigação, indicando a crítica à pesquisa educacional tradicional; b) a experiência de ensino como objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, como “atitude verdadeiramente de pesquisa”; c) a fragmentação na relação de contribuição da pesquisa à prática pedagógica, especialmente a escolar; d) a pesquisa como atitude constante e como instrumento de compreensão da realidade e orientação para decisões; e) a pesquisa como condição para tratamento científico do fenômeno educativo com fins de produção de conhecimento sobre o ensino, o que implica considerar o registro, a análise e a interpretação dos dados da realidade,

¹³ O ano de 1985 equivale à 4ª edição do livro “A Didática em Questão” organizado por Vera Maria Candau (CANDAU, 1985).

bem como a comunicação crítica, séria e sistemática à comunidade científica e à comunidade de professores; e f) a proposição de busca de novas abordagens metodológicas, mais abertas e flexíveis, tendo em vista as especificidades e necessidades da área. O texto da própria autora sintetiza essas questões:

Fazer pesquisa simples, sem muita sofisticação, mas de maneira constante, que vá registrando sistematicamente erros e acertos e permita uma comunicação regular com a comunidade educativa, num acúmulo gradual da sabedoria na área, parece-me representar a perspectiva mais desejável no momento no campo da didática (LÜDKE, 1985, p. 76).

O eixo da interação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica também se manifestou em Balzan (1985) que pressupõe a busca de novas alternativas nos cursos de licenciatura a organização de situações didático-pedagógicas em que os estudantes se iniciem como investigadores. Essas situações promoveriam a pesquisa conjunta de professores e alunos sobre a realidade em que se inserem, considerando a capacitação para o enfrentamento dos problemas educativos. Esse autor destacou a vinculação entre a universidade e a realidade escolar pela realização de projetos de pesquisa denominados “pesquisa em ação” e “pesquisa-ação” que focalizam a integração pesquisa e docência e também formação na licenciatura e educação permanente dos professores. A formação com e para a pesquisa nesse contexto indicaria a construção de outros olhares para a própria pesquisa educacional, de modo a problematizar os modelos formais e a sua relação com a prática escolar.

Mediano em 1984, quando tratou da formação do professor de Prática de Ensino, defendeu um movimento de ação/reflexão/ação cujo fundamento está na prática escolar a ser conhecida, refletida e transformada. O pressuposto de partir da realidade e a ela voltar para transformá-la implica a geração de problemas reais — inerentes a essa realidade concretamente vivenciada na Prática de Ensino — e a busca de soluções reais, condição para a pesquisa e a intervenção acontecerem na mediação dessa disciplina no currículo de formação do professor. A citação seguinte expressa a mediação da pesquisa no ensino:

O professor de Prática de Ensino precisa ser alguém capaz de, juntamente com seus licenciandos, pesquisar a realidade educacional e buscar soluções aos problemas encontrados, e juntos

experimentarem as alternativas e soluções. Vê-se que pesquisa e ensino têm de caminhar juntos, pois cada situação haverá que buscar a solução adequada (MEDIANO, 1984, p. 145).

Também nesse ano, em livro que representa as reflexões do II Seminário “A Didática em Questão”, realizado em 1983, no Rio de Janeiro, André (1995b)¹⁴ descreveu sobre a metodologia de abordagem do cotidiano escolar, prioritariamente da escola pública. A preocupação com uma atitude aberta e flexível que procure dar atenção não somente ao óbvio, mas à “trama complexa” da prática educativa, sempre referendada por um trabalho criterioso, planejado e teoricamente fundamentado foi apresentada para a situação de interação entre a pesquisa e a prática pedagógica. A relação aproximada entre universidade e escola, a intervenção como eixo orientador, a análise das experiências pedagógicas pelos próprios professores são importantes aspectos para “[...] *tentar entender melhor a realidade escolar e encontrar nela elementos que propiciem uma revisão crítica das teorias existentes, assim como a indicação de caminhos para uma prática pedagógica mais efetiva*” (ANDRÉ, 1995b, p.149).

Especialmente no IV ENDIPE, realizado em 1987, Balzan e André contribuíram com a promoção do debate sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica.¹⁵ Balzan (1988), a partir de resultados de pesquisa orientada pela etnografia sobre a qualidade dos cursos de graduação em universidades, com um olhar específico para a Didática, destacou também a dissociação ensino e pesquisa. O autor aponta limites para uma atuação qualificada dos cursos universitários quando estes estão orientados por uma concepção de universidade centrada prioritariamente na pesquisa, com pouca valorização da docência, e de universidade centrada exclusivamente no ensino.

Por sua vez, André (1995c) aprofundou a análise da abordagem metodológica da pesquisa na Didática e na Prática de Ensino. A partir das contribuições da pesquisa do tipo etnográfico, a autora destacou a importância da investigação do cotidiano escolar considerando a necessidade de penetrá-lo, fazer parte e tomar distância dele para refletir sobre ele e compreendê-lo melhor, a fim de fundamentar a ação nesse cotidiano que, essencialmente, se constitui por sujeitos agentes. É

¹⁴ O texto aqui citado corresponde à 7ª edição, publicada em 1995.

¹⁵ O IV ENDIPE aconteceu em 1987. Os textos de Balzan e de André aqui mencionados estão publicados, respectivamente, nos anos de 1988 e 1995, este último na sua 7ª edição. A 1ª edição data de 1988. A nota de rodapé número três informa sobre os trabalhos dos IV, V e VI ENDIPEs.

possível entender que as considerações da autora sobre o processo de estudo do cotidiano escolar em muito fundamentam as alternativas da pesquisa em educação, especialmente quando se pretende formar o professor pela pesquisa e melhorar a prática com a investigação sistemática sobre ela. Tendo em vista alcançar a práxis escolar que é uma práxis social, nessa perspectiva está explícita a valorização da escola e do papel do professor como sujeito de uma educação transformadora. Referindo-se a esse processo, assim se colocou André (1995b, p. 170): *“Esta me parece ser uma tarefa que deve envolver o professor que está na sala de aula, o pessoal técnico da escola e o pesquisador que contribui para o desvelamento de tal situação”*.

Ainda nesse evento, os trabalhos de Nadai e Bittencourt (1987), Teixeira (1987), Leme et al. (1987), Freitas Neto et al. (1987), Miranda (1987), Collet (1987) e Azevedo e Alves (1987) expressaram investimentos na constituição desse debate.¹⁶ Em linhas gerais, na sua maioria, os trabalhos tratam da formação do professor na sua relação com a prática pedagógica na situação de Prática de Ensino em cursos de licenciatura, nos quais a pesquisa é assumida como princípio educativo e como alternativa metodológica. A idéia é formar atitudes científicas por meio da participação do licenciando em um ambiente de pesquisa, que promova a indagação, a interpretação e a transformação da realidade investigada. Nessa condição, a formação universitária e a prática educativa se integram, já que a pesquisa se materializa na sua relação com os problemas vivenciados nas práticas de ensino (História, Programa de Saúde, Ciências Sociais, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Didática e Prática de Ensino e Educação de Jovens e Adultos). O texto seguinte pode ser representativo desse conjunto: *“[...] constata-se que o aluno de magistério observa e passa a ter uma visão clara da educação tradicional e da educação progressista bem como suas conseqüências, através da realização do estágio e pesquisa”* (MIRANDA, 1987, p. 63).

Sob essa perspectiva, o V ENDIPE, em 1989, apontou sistematizações importantes que fundamentam a perspectiva de formação do professor pesquisador no Brasil. Os trabalhos¹⁷ encontrados como expressões desse investimento são:

¹⁶ Esses textos estão somente no formato de resumo, o que implica limites para uma compreensão mais ampla de suas análises.

¹⁷ Dos 13 trabalhos sobre o objeto desta tese, somente tive acesso a esses cinco que estão na sua forma completa e na de resumo. Eles foram adquiridos a partir da consulta ao acervo particular da professora Maria de Lourdes Rocha de Lima, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Almeida, C. M. C. (1989), Almeida M. J. P. M. (1989), Passos et al. (1989), Giovanni (1989) e Feldens (1989). Este último fez uma caracterização da pesquisa em educação na formação de professores abrangendo períodos das décadas de 1970 e 1980. Considerando as especificidades desses tempos, de maneira geral, apontou-se a fragmentação teórico-metodológica, a falta de continuidade nos estudos, a forma individual de realização de pesquisas, a falta de conhecimento das “reais intenções” da formação de professores e a falta de proximidade da realidade escolar. Nesse contexto, a origem e a destinação das pesquisas sobre educação feitas na universidade e a relação pesquisa e prática pedagógica são aspectos tratados por Giovanni (1989).

Já os demais trabalhos procuraram, pela mediação da pesquisa nas disciplinas Didática e Prática de Ensino, defender a formação de um espírito reflexivo, crítico, fundamentado e aberto à investigação. Esse caráter de investigação a ser impresso nas práticas de formação do professor que, sobretudo, investem na construção da autonomia do professor, na associação teoria e prática, na produção e na crítica do conhecimento e na possibilidade de trabalhos coletivos e interdisciplinares de pesquisa, poderia superar modelos centrados na transmissão de conhecimento. A “transferência” ao ensino de resultados de pesquisa e a desvalorização dos pressupostos e procedimentos do que é pesquisado foi posta em Almeida, C. M. C. (1989). Com essa autora, questões referentes à relação pesquisa universitária, alunos de graduação e trabalho escolar, ao tipo de pesquisa que pode contribuir para a formação do professor e a quem deve desenvolver essa pesquisa foram fundamentais para a necessária desmistificação da pesquisa na formação dos professores. Lawrence Stenhouse aparece como referência teórica desse estudo. Sem dúvida, não ficou ausente nessa discussão a referência à disponibilidade de tempo e às condições materiais e de apoio, inclusive qualificação profissional tanto da escola como da universidade (ALMEIDA, M. J. P. M., 1989). A realização de estudos de caso foi apontada por Passos et al. (1989). A citação seguinte confirma algumas dessas questões:

A partir da análise da maneira como se tem procurado influenciar o trabalho do professor, e do registro de dados coletados nas duas disciplinas [Didática e Prática de Ensino de Física], propomos a utilização de procedimentos de pesquisa como meio para valorizar a autonomia do professor e associar a inovação à interação escolar (ALMEIDA, C. M. C., 1989, p. 2).

O trabalho de Lüdke (1993)¹⁸ é o representativo do VI ENDIPE. Provocada pelo questionamento da relação entre pesquisa, formação de professores e prática docente, a autora trouxe orientações teóricas mais sistematizadas sobre a relação pesquisa, trabalho e formação de professores, apontando um primeiro e importante pressuposto nessa relação: a realidade do próprio pesquisador se modifica pela influência da pesquisa. O pesquisado também se encontra imediatamente atingido e beneficiado pela pesquisa. Dentre outras contribuições trazidas, a introdução das idéias de John Elliott sobre a pesquisa-ação na educação e de Michael Young sobre a relação teoria e prática contribuiu para a composição de pressupostos centrais do que atualmente se denomina movimento do professor pesquisador, qual seja, os problemas para a pesquisa em educação devem se originar da prática e dos profissionais que nela estão inseridos, e não de pesquisadores exteriores. A relação de diálogo e parceria entre universidade e escola, portanto, uma “interrogação mútua” de suas teorias (reconhecidas como legítimas) é uma proposição para superar a percepção do ensino como atividade essencialmente prática e da pesquisa acadêmica como provedora de teorias — falso fosso entre teoria e prática.

No entanto, a autora argumenta, a partir de Young, que, para compreender a formação de professores nessa perspectiva, a reflexão sobre a prática não é suficiente, mas uma “base necessária”. Por isso, então, ela traz de Elliott a idéia de que

[...] a pesquisa educacional é uma forma auto-reflectiva (reflexiva) de prática educacional, que visa a melhorar para o profissional na prática as articulações entre seus problemas práticos e sua habilidade de propor e testar soluções práticas. Assim sendo, ela não deveria ser uma atividade separada da própria prática da educação (LÜDKE, 1993, p 34).

Com as considerações dos estudos situados em torno do movimento “A Didática em Questão” e dos primeiros ENDIPEs, é possível depreender que, para

¹⁸ Esse artigo equivale ao trabalho “Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores” apresentado no VI ENDIPE. Ele será retomado em outro momento desta tese. Como indicado na nota três, não tive acesso ao material desse evento, já que ele não foi publicado na forma de Anais. O que existe sobre o VI ENDIPE encontra-se em acervo particular de alguns professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse texto de Lüdke foi encontrado em levantamento bibliográfico para a construção desta tese. Procurei pela Base de Currículo Lattes do CNPq, sem obter sucesso, possíveis publicações de autores de trabalhos selecionados desse ENDIPE.

além de uma relação de enriquecimento mútuo entre as discussões sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa no ensino superior e a constituição do movimento do professor pesquisador, há uma materialização sistemática desse pressuposto nas práticas de formação de professores. Essa materialização fundamenta e, ao mesmo tempo, é fundamentada por esse debate e revela sinais de que a produção dessa época promoveria e provocaria a construção do campo acadêmico do movimento do professor pesquisador no Brasil. No processo de discussão sobre ensino e pesquisa, a área de formação de professores demonstra experiências positivas de formação pela pesquisa, questionando, essencialmente, as concepções de universidade, de escola, de formação, de ensino, de pesquisa e de professor.

Nesse contexto, a problemática da relação pesquisa, formação de professores e prática pedagógica tem interface direta com o debate sobre a pesquisa educacional no Brasil. Como posto anteriormente, a formação do professor pesquisador se insere no debate teórico-metodológico da pesquisa educacional que, especificamente, propõe a resignificação da identidade da pesquisa e do papel do professor em situação de pesquisa.

São recorrentes as críticas às concepções teórico-metodológicas formalistas, objetivistas, dogmáticas e, supostamente, neutras no campo das pesquisas em educação e às suas implicações epistemológicas, éticas e políticas para as práticas educativas. Os enfrentamentos a essa questão propõem a pesquisa como prática social, como processo histórico e coletivo e, portanto, circunscrita em relações de poderes. A abordagem qualitativa da pesquisa social, em especial da educação, mostra-se como uma resposta importante ao questionamento dos modelos de investigação positivistas e com ela emerge a possibilidade de análises teórico-metodológicas mais críticas e interpretativas das singularidades das situações de pesquisa — dos sujeitos pesquisados, dos pesquisadores, dos campos e dos fenômenos estudados e das suas complexas relações e determinantes, bem como a explicitação da função político-social emancipadora dessa pesquisa.

A importância da abordagem qualitativa na pesquisa social deve ser entendida no clima da atual reflexão política e científica na sociedade contemporânea, que explica também a sua receptividade e expansão na pesquisa educacional. As mudanças relativas às abordagens metodológicas em Sociologia da Educação estão relacionadas às transformações sociais e suas demandas e à incorporação de novas

perspectivas teóricas, assim como pelo interesse por temas e questões antes obscurecidos ou secundarizados (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003b, p. 10).

Nessa perspectiva qualitativa, sob orientação fenomenológica e/ou dialética, diversos enfoques foram construídos e, certamente, a dimensão da pesquisa na e sobre a formação do professor aparece como importante. Pesquisa participante, observação participante, estudo de caso, etnografia, etnometodologia, história de vida, pesquisa-ação, história oral, método biográfico, estudos de memória e outros são entendidos como possibilidades de renovação e mudanças na direção da pesquisa educacional. Não há dúvida de que a mudança nas abordagens metodológicas apontou um novo estatuto para a produção do conhecimento sobre os professores, a sua formação e a sua prática.

Um outro enfrentamento é o esforço de estudo auto-reflexivo sobre pesquisa na educação e na formação de professores, ou seja, sobre o estágio da produção sobre a pesquisa educacional, ao mesmo tempo em que se “ensaiam” e se “experimentam” as diversas abordagens de investigação do fenômeno educativo. Como fruto desse processo, podem-se destacar inúmeras obras no Brasil que têm se dedicado a relatar e sistematizar a teorização sobre a relação pesquisa e educação e, aí, a pesquisa sobre formação de professores. Isso é posto mesmo observando a consideração de Zago, Carvalho e Vilela (2003b) de que, no Brasil, se identifica facilmente a perspectiva de uma Sociologia da Educação de base qualitativa, mas está por ser realizado estudo fundamentado dessa produção, cujas origens estão nos anos de 1950.

Não menos importante, ainda, a partir dessas autoras, é a advertência de que o crescimento do número de trabalhos qualitativos nem sempre equivale à qualidade da investigação, “[...] especialmente no que se refere à reflexão teórico-metodológica, elemento essencial para que a pesquisa qualitativa possa ir além do relato e da descrição anedóticos” (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003b, p. 22). Assim, entendo como relevante o estudo das alternativas aos modelos positivistas de pesquisa, particularmente aqueles voltados à pesquisa do professor na sua relação intrínseca com a sua formação e o exercício de sua profissão.

No esforço do estudo auto-reflexivo, considero que grandes temáticas substanciaram as problematizações sobre a pesquisa educacional brasileira a partir dos anos de 1970. Constituem parte de uma possível trajetória dessas temáticas

alguns marcos na produção acadêmica sobre pesquisa educacional: a publicação de uma série de artigos na revista “Cadernos de Pesquisa”, destacada pelos trabalhos de Gouveia (1971,¹⁹ 1976), Rosemberg (1982), Mello (1982), Rezende (1982), Gatti (1983, 2001), Lüdke (1988), Warde (1990), Cunha (1991), Alves-Mazzotti (2001) e André (2001a); as publicações do periódico “Em Aberto”, especialmente os estudos de Kuenzer (1986), Brandão (1986) e Goergen (1986); as publicações dos livros: “Pesquisa participante” e “Repensando a pesquisa participante”, organizados por Carlos Rodrigues Brandão em, respectivamente, 1981 e 1984; “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas” de Lüdke e André (1986); “Metodologia da pesquisa educacional” e “Novos enfoques da pesquisa educacional”, organizados por Fazenda, respectivamente, em 1989 e 1992 (1992a); “Etnografia da prática escolar” de André (1995a); “A construção da pesquisa em educação no Brasil” de Gatti (2002); “Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação” e “Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação”, organizados, respectivamente, em 1996 e 2002, por Marisa Vorraber Costa; “Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação” organizado por Zago; Carvalho e Vilela em 2003; e “Método: pesquisa com o cotidiano”, organizado por Regina Leite Garcia em 2003.²⁰ Não há como deixar de destacar as obras de Paulo Freire e a sua influência no pensamento brasileiro sobre esse assunto.

Sem dúvida, pode-se afirmar que essas obras comungam dos mesmos referenciais, até porque foram produzidas em contextos históricos diferentes, mas, salvaguardando as particularidades desses estudos e considerando o estágio de desenvolvimento sobre o tema, considero que essa produção aponta uma crescente conjunção de relações que implicam a rediscussão do papel do professor na pesquisa e na produção de conhecimentos sobre o ensino e dos interesses sobre quando, onde, quem e como se produzem e se usam esses conhecimentos.

Com isso, então, o argumento defendido de que a compreensão do processo de produção de conhecimentos sobre o ensino se faz melhor na e com a aproximação das práticas dos professores sustenta a composição dos elementos teórico-metodológicos para a pesquisa sobre formação de professores, validando o

¹⁹ Esse artigo inaugura o ciclo de vida dessa revista.

²⁰ Os livros organizados por Brandão estão referenciados, respectivamente, pelos anos de 1988 e 1987; o primeiro livro organizado por Vorraber data do ano 2002; o livro de André pelo ano de 1995; e o de Zago; Carvalho e Vilela em 2003a.

saber do professor como base para a pesquisa educacional, legitimando-a. De fato, nesse terreno, como problema e condição necessária, o que importa é levar em conta o papel do professor nesse processo e o lugar que ocupam os seus saberes e seus interesses. A articulação epistemológica, política, social e cultural entre teoria e metodologia engendra o processo que é a própria prática ou o que se denomina de uma nova epistemologia da prática docente.

Notadamente no campo da formação de professores, as pesquisas vêm focalizando o professor-sujeito, a cultura e o cotidiano escolar, a história de vida e a identidade profissional, o saber/fazer de experiência, enfim, uma diversidade de facetas que valoriza a dimensão interpretativa da produção de conhecimentos na educação.

Nesse contexto, as questões referentes à divisão entre pesquisa e docência, entre academia e escola e às abordagens metodológicas utilizadas no desenvolvimento de pesquisas nas escolas, bem como à participação dos professores nesse processo ganham destaque. De forma geral, a perspectiva de estudos com a prática docente contraria a visão de professor como consumidor de conhecimento, transmissor e executor do ensino, ou seja, questiona a visão instrumental da prática e propõe a articulação entre conhecimento e ação. Com isso, o papel do professor se dirige para a produção de saberes e para a construção da sua autonomia profissional, em que os resultados das investigações dos professores podem ser tratados como conhecimentos educacionais.

Pretende-se uma pesquisa realizada *in loco*, e quiçá feita com e/ou pelo próprio professor, no sentido de se comportar como instrumento não somente de descrição, crítica e compreensão das práticas, mas de articulação entre conhecimento e intervenção — pesquisa sobre e para a prática, mas, sobretudo, pesquisa com a prática.

Portanto, é preciso que sejam desenvolvidos novos sentidos, novas teorias que emergem de uma metodologia que pressupõe o diálogo entre o objeto e a sua teorização e, sobretudo, as “invenções” e não as comprovações do já sistematizado. Isso quer dizer o não propósito da produção do conhecimento com/pelo professor ter a responsabilidade com as “soluções” das problemáticas da educação, mas com a sua contribuição na construção de novos sentidos, “novas leituras e escrituras”, novas práticas a serem problematizadas e cotejadas com novas explicações teórico-práticas.

Nessas considerações está presente a proposta de uma pesquisa inventiva e criadora, em que o professor é sujeito e a prática é um contexto produtor de problemas. Assim a pesquisa pode modificar as representações sobre a prática e mesmo a própria prática.

Da produção destacada anteriormente, compreendo que a pesquisa em educação se constrói na própria dinâmica de construção da educação como prática social que é. Portanto, as abordagens metodológicas da pesquisa com/sobre/do professor e seu cotidiano se fazem no próprio processo de investigação. Para Esteban (2003), a nova epistemologia da prática docente se apresenta interligada a uma reelaboração metodológica. Já Pérez (2003) argumentou que a pesquisa é concebida como uma prática de formação e as práticas de formação como instrumentos de investigação. Para essas autoras, a dimensão formadora do processo de pesquisa com o cotidiano escolar recusa qualquer abordagem metodológica que se constitua aprioristicamente, pois esse cotidiano é singular, plural, efêmero, instável e complexo. Nele a pesquisa deve se delinear como possibilidade, como um devir histórico em que interações, desvios e mudanças podem surgir.²¹

Os investimentos da produção sobre pesquisa educacional no Brasil expressam o cuidado que o trabalho de pesquisa exige. Grosso modo, tencionando perspectivas, subvertendo conceitos e contextos, esses trabalhos discutem caminhos da pesquisa para além da compreensão das questões metodológicas, sobremaneira a dimensão política e ética das relações de interesses e poderes subjacentes à produção científica. A partir dos estudos analisados sobre a relação pesquisa e prática docente, situo esta reflexão em alguns apontamentos essenciais de pesquisa que certamente sugerem importantes argumentos para a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. São eles:

- considerar que a crise de paradigmas epistemológicos, ao contrariar o cientificismo, a pretensa soberania do fenômeno científico e a sua mercantilização, provoca diferentes possibilidades de apreender, organizar e transformar a ciência. As disputas entre racionalidades científicas (ou não científicas) são societais e, portanto, políticas e esse processo só é possível se estiver relacionado com a

²¹ Artigos do livro organizado por Garcia (2003).

transformação social dos modos de organizar a sociedade que envolvem essencialmente relações de poder;

- questionar a visão unitária de mundo, de educação e de pesquisa, de modo a romper com a relação normativa, prescritiva e homogenizadora entre prática social/educacional e resultados de pesquisa;

- proporcionar o diálogo e o confronto entre teorias diferentes a fim de interrogar e rever modelos e conceitos solidificados pelas tradições; fazer uso do risco, da inventividade, da complementaridade e da pluralidade nos dizeres e fazeres das investigações. Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, Kenneth Zeichner, Michel Foucault, Edgar Morin, Jorge Larrosa, Hans-Georg Gadamer, Michel de Certeau e Carlo Ginzburg são interlocutores recorrentemente usados nos diferentes enfoques dos trabalhos do conjunto de obras citado;

- tomar como objeto de investigação o processo de pesquisa sobre a prática docente, pois ela já é a própria prática, ela já é uma intervenção que deve ser permanentemente avaliada por todos os seus atores numa perspectiva de trabalho coletivo e orgânico. A perspectiva colaborativa de pesquisa entre instituições e entre sujeitos parece ser uma alternativa, mas deve-se pressupor que o conceito de colaboração se amplie para o reconhecimento dos saberes dos professores e não apenas como uma associação entre pesquisadores e professores da educação básica, o que implica considerar o professor como participante de todos os momentos da pesquisa; ele não é mais apenas informante;

- defender a pesquisa no campo da educação, particularmente com a formação docente, é argumentar pela aproximação entre pesquisadores e professores, entre pesquisa e prática, a fim de somar esforços para a construção de um conhecimento mútuo e de um encontro entre suas teorias e suas práticas (saberes/fazeres emergentes e/ou subjacentes), nos quais se ensina e se aprende pela mediação da pesquisa na complexidade e pluralidade do contexto. Os atores professores, produtores de saberes que são, não podem estar distantes dos processos de produção de saberes e de definição da própria prática docente, pois o “ir a campo” significa essencialmente “validar as representações da profissão” com os professores no seu tempo/espço e não *a priori*. A escola, mesmo com dificuldades na sua autonomia, é o *locus* privilegiado para a pesquisa se materializar como instrumento de formação de professores e transformações em seus projetos político-pedagógicos;

- considerar que o processo da pesquisa do/no/sobre/com o cotidiano escolar requer abertura diante da complexa tarefa de apreender o real e, por isso, não se pode estar fixado em uma teoria ou em roteiros preestabelecidos, mas permitir que a constituição dessa metodologia surja do movimento da prática que, acima de tudo, exige negociações, desvios, mudanças, recuos e, necessariamente, transite pelos detalhes e pormenores pouco privilegiados, mas potencialmente “explicativos” da totalidade da prática docente. O hibridismo e a “insustentável leveza” da dinamicidade dessa abordagem de pesquisa não dispensa a rigorosidade teórico-metodológica inerente à responsabilidade ética, política e social do fazer investigativo.

Nesse sentido, parece posto o desafio de busca de outras formas de pesquisar. Em síntese, tomar o professor e seus saberes em sua prática pedagógica, considerada como espaço/tempo de criação e reinvenção de saberes, reconciliando e superando velhas dicotomias, requer o entendimento de um novo papel para esse sujeito. A pesquisa com o professor e seu saber pretende, dentre outras questões, recolocá-lo no lugar de sujeito que possui, mobiliza e produz saberes específicos. Enfim, acreditar na potencialidade emancipatória da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, pois ela pode implicar desenvolvimento profissional, melhoria da prática e produção de conhecimento com e sobre o ensino.

As considerações aqui tecidas indicaram um possível cenário construído pela análise da indissociabilidade ensino e pesquisa no ensino superior, da pesquisa educacional e da pesquisa sobre a formação do professor no Brasil, a partir da década de 1970, que assentaria as sistematizações sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. Pela trajetória teórica privilegiada, evidenciou-se que o tema da formação do professor na mediação com a pesquisa constituiu o debate sobre a indissociabilidade ensino e pesquisa no ensino superior e por ele se constituiu, ou seja, no tempo/espaço da discussão sobre ensino e pesquisa se fez a relação ensino de professores e pesquisa de professores materializada pela produção acadêmica, especialmente a dos primeiros ENDIPEs. Nesse cenário, as reflexões em torno da pesquisa educacional e da pesquisa sobre a formação do professor no Brasil expressaram que, na formulação de novas perspectivas e abordagens metodológicas, a pesquisa tem seu sentido

ressignificado na direção de uma prática de formação e de um exercício docente orientado por referenciais emancipatórios.

Fundamentalmente, os primeiros ENDIPEs participaram da construção desse cenário fomentando a proposição de formar o professor pela mediação da pesquisa. Acreditar nesse pressuposto significa adentrar na produção acadêmica desse evento e procurar captar um possível repertório de conhecimentos sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica e, quiçá, compreender que o movimento do professor pesquisador por aí também se constitui.

1.1 PROPOSIÇÕES DE ESTUDO

A possibilidade de investigar a produção do conhecimento sobre a formação do professor pesquisador nos ENDIPEs emerge de um cenário construído na interface com a problemática da indissociabilidade ensino e pesquisa, da pesquisa educacional e da pesquisa sobre a formação do professor no Brasil. A trajetória traçada nessa interlocução procurou assentar e legitimar os argumentos iniciais da relação entre formação do professor, prática pedagógica e pesquisa e, portanto, induziu-me a perguntar: a produção acadêmica dos ENDIPEs teria desenvolvido um quadro teórico para a constituição da formação do professor mediada pela pesquisa?

Ao assumir como pressuposto que os ENDIPEs refletem, promovem e provocam o debate sobre o movimento da formação do professor pesquisador, cabe penetrar no seu interior e apreender e sistematizar conceitos, argumentos, hipóteses e implicações por meio dos quais se constitui a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. Essa questão possibilita desencadear um processo de análise qualitativa dos trabalhos de maneira a reunir, organizar e categorizar saberes produzidos na trajetória de diferentes sujeitos, práticas e instituições.

O interesse maior está em compreender os fundamentos teórico-práticos constituidores da concepção de formação do professor pesquisador, o que implica investigar a natureza e os sentidos materializados por essa concepção na produção acadêmico-científica dos ENDIPEs no período de 1994 a 2000. Então, o propósito desta pesquisa é apreender o debate sobre a formação do professor pesquisador no Brasil, a partir dos ENDIPEs, para compreender os fundamentos dessa concepção

de formação, ou seja, responder à seguinte questão: como a produção acadêmica brasileira dos ENDIPEs, no período de 1994 a 2000, define e compreende a formação do professor pesquisador?

Os ENDIPEs, ao congregarem a comunidade científica da área educacional, situam-se como parte integrante do movimento histórico de reconfiguração da educação. Esse movimento compreende a articulação de ações político-acadêmicas de instituições, associações científicas, entidades, professores e pesquisadores no Brasil e reúne e expressa, sobremaneira, um quadro de produção científica passível e possível de ser investigado sistematicamente.

Considero o ENDIPE como o mais relevante evento na área da Didática e da Prática de Ensino no Brasil, sobretudo por propiciar a socialização do conhecimento e revelar o movimento de investimentos e relações que pode constituir e legitimar teoricamente a concepção de formação do professor pesquisador.

Estou imprimindo uma significativa importância ao conhecimento mobilizado nesses eventos, porque pressuponho que o conhecimento socializado nos ENDIPEs pode expressar a prática pedagógica tomada como objeto de investigação e de reflexão teórica e sinaliza a trajetória da perspectiva de formação do professor pesquisador no Brasil, em função da participação de trabalhos originários de diversas instituições e regiões.

A perspectiva de investigar a produção científica dos ENDIPEs se configurou na medida em que considero pequeno o número de trabalhos sobre o próprio evento, como também o estudo da sua produção científica, principalmente sobre a temática formação do professor. A contextualização dessas argumentações se justifica pela possibilidade de suscitar e sistematizar o debate acerca da problemática da formação do professor pesquisador, aprofundando os estudos sobre formação do professor no Brasil.

Nesse contexto, as seguintes questões direcionam a realização deste estudo:

1. O que a produção acadêmica brasileira dos ENDIPEs, nas suas diferentes versões, entende por formação do professor pesquisador? Existem nexos e contradições entre essas edições?
2. Como se forma o professor pesquisador na proposição teórica dos trabalhos acadêmicos dos ENDIPEs?
3. Quais são os principais e mais frequentes conceitos, argumentos, hipóteses, resultados e implicações por meio dos quais é definida a relação

pesquisa, formação do professor e prática pedagógica na formação do professor pesquisador, a partir da produção acadêmica dos ENDIPEs?

4. Quais as implicações e os desafios indicados para o processo de constituição da perspectiva de formação do professor pesquisador em específico e para o campo mais amplo da formação de professores?

5. Que aproximações, relações conceituais e argumentativas podem ser feitas entre a produção acadêmica sobre o professor pesquisador dos ENDIPEs e a perspectiva emergente de ciência?

Portanto, dado o significado da temática formação do professor nos últimos vinte anos, é pertinente realizar a análise dos documentos publicados no conjunto dos ENDIPEs, no período 1994-2000, porque conhecer essa produção é conhecer uma das dimensões da prática do professor.

1.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

E eu me esquecia do acaso da circunstância, o bom tempo ou a tempestade, o sol ou o frio, o amanhecer ou o anoitecer, o gosto dos morangos ou do abandono, a mensagem, ouvida a meias, a manchete dos jornais, a voz ao telefone, a conversa mais anódina, o homem ou a mulher anônimos, tudo aquilo que fala, rumoreja, passa, aflora, vem ao nosso encontro (SOJCHER, apud CERTEAU, 2002, p. 43).

Quando me encontrei com esse texto, contido na obra de Certeau (2002), percebi que ele poderia “iluminar” o meu olhar para os documentos impressos dos ENDIPEs. Ao combate ao esquecimento, tema dessa citação, colo a valorização da singularidade e da diversidade a ser mobilizada pelo/no processo de conhecimento do conhecimento sobre a formação do professor pesquisador. A dinâmica desse processo requer a descoberta de idéias, relações, diferenças e contradições, mas, sobremaneira, a descoberta de indícios, vestígios e sinais que poderão contribuir para, também, decifrá-lo. É possível que a constituição de referências para o movimento do professor pesquisador se apresente a partir de um movimento em que se inter-relacionam múltiplos aspectos, incluídos os pormenores, por vezes, negligenciados nas investigações. Por isso, então, a busca de combate ao

esquecimento. Sobre essa questão, ao refletir sobre o paradigma indiciário, Ginzburg (1989, p. 177), indicou que

[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la.

Nesse sentido, compreender a produção acadêmica brasileira dos ENDIPEs pela pesquisa documental bibliográfica significa assumi-la como fonte inesgotável e flexível de mensagens, pois esses documentos são o testemunho de vastas experiências humanas e a marca de um devir histórico. Essa produção vem fomentando, ao longo de sua trajetória, o debate e a constituição do campo da Didática e da Prática de Ensino, incorporando-se ao movimento em favor dos avanços na área da educação. Isso equivale a reconhecer o *status* político e epistemológico dos documentos já que, pertencendo a uma realidade e a representando, eles estabelecem a relação entre discursos e práticas concretas.

Compreender como se manifesta essa produção não é fazer diagnóstico definitivo e nem propor soluções a partir dela, mas procurar seus sentidos e seu movimento interno. Para tanto, devo buscar contrariar a suposta estabilidade e rigidez dos documentos e percebê-los como espaço de expressão dos interesses epistemológicos, políticos, sociais e culturais da área educacional e das relações de poder circunscritas na comunidade acadêmica. Os documentos expressam uma dinamicidade e não cabe uma relação mecânica com eles.

Essa dinamicidade se estabelece na pluralidade de ações, condições e lógicas que constituem tanto o processo de produção de conhecimento como a organização de um evento como o ENDIPE. Forma-se uma rede em que se entrelaçam vários momentos: o momento da produção das pesquisas com a proposição de projetos, seus autores e sujeitos, os campos empíricos, a literatura, a escrita, o financiamento; o momento da socialização no evento com o processo de seleção, a lógica da organização desse evento, o debate com os pares, as novas sínteses; e, aqui, o momento da minha relação com essa produção e o processo de apropriá-la. Constitui-se, então, um *corpus* documental a ser apropriado. Esse *corpus* documental foi composto pelos dados referentes aos textos dos trabalhos

selecionados contidos nos materiais impressos — programas, anais e livros — e nos materiais registrados em disquetes e CD-ROM. Nessa combinação, pelo conhecimento dos ENDIPEs, vem se tornando possível captar as mensagens sobre a formação do professor pesquisador reveladas pelos diferentes trabalhos que constituíram esse evento. Objetivamente é conhecendo os ENDIPEs que estou conhecendo melhor a sua produção e reconhecendo a sua significação.

Certeau (2002) forneceu pistas para compreender essa apropriação do texto, na verdade, “reapropriação no texto do outro”. Ele fala da rede de relações entre leitor e leitura que se caracteriza pela tensão e não pelo reflexo imediato e direto, o que pressupõe que a leitura introduz uma arte que não é passividade. Assim, essa relação instaura um “tecido textual”²² sem proprietários individuais, mas torna-se coletivizada quando mobilizada pela e na rede de relações do campo, o que o torna “habitável”. Os ENDIPEs e a formação do professor pesquisador, feitos textos a serem lidos, portanto, “habitáveis”, convidam ao seu uso para que se possa captar os sentidos da diversidade da produção escrita e perceber, mais profundamente, como se inscrevem objetos, sujeitos, práticas pedagógicas, práticas de formação e conhecimento científico. Quando lidos, podem sugerir infinitas leituras e mudanças.

As próprias palavras de Certeau (2002, p. 49) expressaram as idéias postas anteriormente:

Ele [o leitor] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma ‘invenção’ da memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas [...]. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobiliam com seus gestos e recordações [...].

No processo de “reapropriação no texto do outro”, essa composição de Certeau (2002) me fez compreender que, num jogo de espaços, o meu mundo se introduziu no lugar dos sujeitos autores da produção acadêmica dos ENDIPEs, e ali cacei, me transportei, me fiz plural e procurei revelar as camadas que habitei por

²² Certeau (2002) fala em tecido oral sem proprietários individuais.

alguns instantes. Isso equivaleu a mutações variadas. Locados por mim, transformados em minha propriedade, no lugar desta tese, esses textos se transfiguraram em outros textos a serem tomados por empréstimos, a serem habitados, caçados e transformados por outros leitores. O leitor desperta e habita textos adormecidos, mas não será o seu proprietário.

Com a apologia da impertinência do leitor, esse autor argumentou que, num “jogo de implicações e de astúcias”, a maneira como um texto é lido cria a possibilidade de a leitura modificar o seu objeto, de modo que esse texto lido só tem sentido em função dos seus leitores. Uma “produção própria do leitor” opera com a busca do sentido, da interpretação e da combinação de um sistema de signos sob um texto que se oferece a uma “leitura plural”, que se torna “arma cultural”. A leitura permite a criatividade, a invenção, a transgressão e a manifestação de liberdades, mesmo que somente entre os autorizados. Disse Certeau (2002, p. 264-265):

Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

Então a efetivação da leitura a ser feita dos textos dos ENDIPEs pode, pela liberdade autorizada, me permitir compreender os sentidos de suas mensagens que se tornarão em outros textos, ou seja, em uma pluralidade das escrituras produzidas por diversas leituras. Para Certeau (2002), essa atividade da leitura está circunscrita por relações de forças socioculturais entre produtores e consumidores.

Em síntese, a descrição, a sistematização e a interpretação das idéias trazidas pelos autores em seus textos estão constituindo/constituíram um outro “tecido textual” a ser submetido a outro processo de decodificação. Assim, esse “tecido textual” se apresenta como um documento, como um conjunto de questões teóricas, de categorias e de pontos de vista em articulação, que pretendeu atingir determinadas metas e aí, quem sabe, fazer da análise uma variante do seu objeto (CERTEAU, 2002).

1.2.1 Os ENDIPEs: cenários de investigação

É a partir das informações contidas na programação e nos Anais dos ENDIPEs e dos textos de Candau (2000a), Oliveira (2000), Silva (2000) e Soares (2000) da mesa-redonda especial “20 anos de ENDIPE”, do X ENDIPE, realizado em 2000, no Rio de Janeiro, e na obra “A reconstrução da didática” de Oliveira (2002) que este item se apresenta. Referente a uma possível historicização dos ENDIPEs, essas informações convergem em muitos aspectos, repetem alguns e até divergem em outros. Isso implica constatar a urgente necessidade do resgate da história desses eventos, sobretudo a partir dos seus próprios agentes (coordenadores, organizadores, conferencistas, simposistas, painelistas etc. e participantes). Sem dúvida, há muito o que se conhecer.

Na programação do IV ENDIPE (1987), consta a sua própria identidade como espaço de discussão, reflexão e análise da prática pedagógica na sociedade brasileira, configurando-se como continuidade dos seminários “A Didática em Questão” e dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino (ENPE) que, até então, realizavam-se em separado. É o primeiro evento que consolida a articulação das áreas da Didática e da Prática de Ensino, entendendo-as como interligadas.²³ Essa junção ocorreu, basicamente, em função da proximidade de temas e questões que estavam sendo discutidos nessas duas áreas. Na verdade, o primeiro Encontro de Didática e Prática de Ensino recebeu a denominação de IV ENDIPE.

Segundo documento da programação do V ENDIPE, de forma geral, os Seminários de Didática, ao proporem a revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática, caminharam para a discussão do objeto, da natureza, da importância e do papel dessa área. Em novembro de 1982, na PUC-RJ, no I Seminário “A Didática em Questão”, evidenciou-se o desafio proposto por Vera Maria Candau de construção de uma Didática fundamental mediante a superação de uma Didática exclusivamente instrumental. O III Seminário, ocorrido na USP, em fevereiro de 1985, centrou-se no argumento de que uma nova direção da Didática se iniciaria pelo objeto de estudo da Didática, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem.²⁴

²³ Conforme depoimento da professora Maria de Lourdes Rocha de Lima, foi em 1989, em Belo Horizonte, que se inscreveu a marca “ENDIPE”, reunindo pela primeira vez profissionais de Didática e Prática de Ensino.

²⁴ Não constam nesse documento informações mais detalhadas sobre o II Seminário “A Didática em Questão”.

Já o II Seminário “A Didática em Questão”, conforme Oliveira (2002), aconteceu em dezembro de 1983, no Rio de Janeiro, tendo como temas de discussão “o conteúdo da Didática”, “a prática pedagógica das escolas de 1º e 2º graus e “o momento atual da revisão da Didática” (p. 123).²⁵

Ainda de acordo com o documento do V ENDIPE, redigido pela Professora Maria de Lourdes Rocha de Lima, no que se refere à Prática de Ensino, têm-se também três encontros. O I ENPE realizou-se em 1979, na Universidade Federal de Santa Maria, RS, centrando-se no papel dessa disciplina na formação do professor. Em 1983, o II ENPE, ocorrido na USP, considerado como de natureza política e reivindicatória, enfatizou questões como a conceituação da Prática de Ensino, as condições de sua realização e a relação estágio e prática, dentre outras. O III ENPE, realizou-se na PUC-SP, em 1985, no momento em que acontecia na USP o III Seminário “A Didática em Questão”. O balanço da situação das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados, a troca de experiências entre profissionais, inclusive de outros países, o diagnóstico de problemas e possíveis soluções foram alguns dos propósitos desse ENPE.²⁶

A constituição dos ENDIPEs, segundo texto da justificativa do V ENDIPE (1989), está contextualizada na trajetória de realização dos Seminários “A Didática em Questão” e dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino que, nas suas respectivas terceiras versões, em 1985, decidiram associar esses dois encontros em face da aproximação das questões discutidas, de forma a favorecer uma melhor articulação entre as áreas de Didática e Prática de Ensino. Como afirmou o próprio documento: “[...] *questionamentos acentuaram a necessidade de interligação entre a Didática e a Prática de Ensino. A proposta de fusão dos dois eventos foi aprovada pelos participantes de ambos os Encontros*” (ENDIPE, 1989, p. 3). A apresentação do VII ENDIPE, também, indicou que

²⁵ Parte dessas informações também pode ser encontrada no volume I dos Anais do VII ENDIPE. Em nenhuma dessas fontes consegui identificar o local de realização desse II Seminário.

²⁶ Esses dados sobre os eventos foram constituídos pela complementação de informações entre os Anais do V, VII e X ENDIPEs, alguns dos textos referenciados no início deste tópico da tese e as obras de Candau (1985) e de Oliveira (2002). Já na apresentação do volume I dos Anais do VIII ENDIPE, consta a informação de que o I Seminário “A Didática em Questão” ocorreu em 1983, no Rio de Janeiro. Além disso, são citadas apenas as versões I e III dos referidos Seminários de Didática e dos ENPEs. Não há referência à II edição desses eventos. Em nota de rodapé do texto de Silva (2000), aparece a referência à realização do I Encontro Nacional de Professores de Didática, em 1972, na Universidade de Brasília, considerado por Magda Soares como um marco na história da Didática, porém ele não teve continuidade devido às circunstâncias políticas do País na época.

A junção dos dois movimentos ocorreu no início do ano de 1985, por ocasião dos encontros que realizavam quase que simultaneamente em S. Paulo, um na USP outro na PUC. Em ambos os encontros nacionais foi aprovada a proposta de integração, que veio a consolidar-se no IV Encontro Nacional de Prática de Ensino, no Recife. A integração dos dois movimentos foi indicador da unidade das temáticas, da busca de uma inter-relação mais sistemática e da construção de um caminho conjunto por parte das duas áreas (ENDIPE, 1994, p. 5).²⁷

Parece que, de acordo com Soares (2000), instituiu-se, a partir da associação dessas duas áreas, o campo dos Encontros, então denominado Encontro de Didática e Prática de Ensino.²⁸ A exigência da revisão crítica da produção científica e sua relação direta com a reconquista pela participação na política educacional brasileira provocaram a mobilização dos agentes desse campo para sua reestruturação. Assim, continuar a realização dos encontros se configurou, para essa autora, uma estratégia de defesa desse campo da Didática e da Prática de Ensino que congrega ao longo do tempo pessoas, produções e interesses que estruturaram e vêm estruturando esses encontros e esse próprio campo. A autora avalia que a visão que os profissionais tiveram de unir institucionalmente nos encontros essas áreas foi importante para não fragmentar, e assim não enfraquecer as duas áreas que tinham e têm “regras de funcionamento, objetos e interesses comuns”.

Nesse processo de reestruturação, Silva (2000) situou o movimento da Didática em Questão, os ENPEs e a constituição do próprio ENDIPE como expressão da busca dos educadores na organização de espaços de construção de novos conhecimentos e novas práticas que respondessem às exigências do contexto de reabertura política do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, no Brasil. A trajetória histórica dos ENDIPEs revela a constituição desse evento como parte do movimento de organização político-científica desse momento, somando-se a entidades/associações como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Conferência Brasileira de Educação (CBE) e a diferentes

²⁷ Com essa citação, nota-se uma incoerência ou imprecisão no que se refere ao momento de realização do III Seminário “A Didática em Questão” e do III ENPE, ocorridos respectivamente, na USP e na PUC-SP, ou seja, o documento do V ENDIPE diz que: “O III ENPE ocorreu na PUC/SP, em fevereiro de 1985, momento em que ocorria, na USP, o III Seminário ‘A Didática em Questão’” (p. 2). Já a apresentação do VII ENDIPE informa: “[...] por ocasião dos encontros que realizavam quase que simultaneamente em S. Paulo, um na USP outro na PUC”.

²⁸ Essa autora conduz seu estudo à luz do conceito de campo de Bourdieu.

organizações, partidos políticos, movimentos religiosos e populares. Com o movimento de crítica e de denúncia da situação social, o campo da educação reestabelece a crítica aos seus paradigmas, de modo que novos espaços são institucionalizados para o debate, a sistematização e a organização do campo educacional, para responder às demandas dessa área.

Oliveira (2000) destacou nesse processo, a ligação dos ENDIPEs à ANPED em suas decisões acadêmico-científicas e políticas e também o apoio e influência no início dos anos de 1980 do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, posteriormente do movimento de reformulação das licenciaturas e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Quando contextualizou os ENDIPEs no cenário dos anos de 1980, Candau (2000a) confirmou as análises anteriores:

Quando realizamos o primeiro encontro, no início dos anos 80, o fazíamos em um contexto de forte compromisso com a construção dos caminhos de redemocratização da sociedade brasileira. Para todos nós era uma exigência iniludível: articular os processos educacionais com as dinâmicas de transformação e recuperação do estado de direito no país. A área da educação passava por um momento de grande mobilização e ampla produção acadêmica (CANDAU, 2000a, 150).

Além disso, como evidenciou Oliveira (2000), os ENDIPEs, nos anos de 1980, integraram-se nessa luta que intenciona superar a “crítica meramente ideológica” da educação. Então, como Candau, Oliveira (2000) refletiu sobre a relação entre o contexto social e a realização dos ENDIPEs nas décadas de 1980 e 1990 e, considerando esta última década, reafirmou a contínua construção dos ENDIPEs como espaço de questionamento das perspectivas educacionais nas suas diferentes interfaces e dimensões, sobretudo, a política. Sobre isso, assim se expressou a autora:

Na continuidade desse movimento, na década de 90, os ENDIPEs têm sido um espaço em que se questiona o postulado do caráter impositivo dos valores do neoliberalismo, supostamente entendidos como constituintes e constitutivos da sociabilidade e subjetividade humanas *convocadas* para se colocarem disponíveis para aceitar a lógica da racionalidade econômica das reformas educacionais da década (OLIVEIRA, 2000, p. 164, grifo da autora).

No movimento desse evento, a interação temática se constituiu como um aspecto potencializador da configuração ou, talvez, da redefinição da identidade dos próprios ENDIPEs, mesmo considerando as “lutas e as relações de forças” nessas e entre essas áreas e seus próprios agentes. A introdução de novas temáticas mostrou a possibilidade de ampliação e de interação entre diferentes áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar. Nesse contexto, Soares (2000) percebeu que a Didática, as Práticas de Ensino, a formação de professores e o currículo são áreas que vêm se aproximando, como bem posto na citação:

Progressivamente, à medida que se foram explicitando as estreitas relações entre Didática, Práticas de Ensino e os processos de formação de professores, e ainda à medida que se foi evidenciando uma certa complementaridade entre Didática, Práticas de Ensino, formação de professores e a nova concepção de teoria curricular, desenvolvida, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 80, novas temáticas foram sendo introduzidas nos Encontros de Didática e Prática de Ensino: primeiramente, configurou-se neles o tema ‘Formação de Professores’; em seguida, a partir, sobretudo, do início dos anos 90, passa a ter presença marcante, nos simpósios, mesas redondas, painéis dos ENDIPEs, o tema ‘Currículo’ (SOARES, 2000, p. 180).

Pode-se dizer, então, a partir de Candau (2000a), que os ENDIPEs, ao longo desses quase 20 anos, tiveram a característica de se colocar como um ponto de chegada e de partida, ou seja, como espaço de reflexão, confrontos, socialização e avaliação de experiências e pesquisas e, prospectivamente, como estimuladores para o desenvolvimento das áreas de Didática e Prática de Ensino no Brasil. De cada um dos encontros, fomentou-se uma diversidade de atividades constituidoras do próprio campo da educação. Como disse a própria autora: *“Temas, enfoques, metodologias, novas questões, inquietudes, intuições, caminhos e propostas emergiram do terreno fertilizado pelas diferentes atividades realizadas e promovidas por cada um dos encontros”* (CANDAU, 2000a, p. 149).

Essa legitimidade se constitui no processo de legitimação histórica do próprio ENDIPE como evento científico que, em média, bianualmente reúne, predominantemente, nas variadas Capitais do Brasil,²⁹ professores, pesquisadores e estudantes da área da educação e áreas afins. Os ENDIPEs representam, no atual contexto educacional brasileiro, espaços institucionalizados para o debate, a

²⁹ Somente o IX ENDIPE não aconteceu em Capital de Estado.

sistematização e a organização do campo educacional, especialmente da Didática e da Prática de Ensino, e para responder às demandas epistemológicas, socioeconômicas, políticas e culturais dessas áreas. A valorização acadêmica e profissional da Didática e Prática de Ensino está balizada, sem dúvida, também, pela investigação interdisciplinar proposta pelos investimentos da comunidade educacional representada nesses eventos.

Pelo caráter de evento e, não de associação ou entidade científica, por isso mais abrangente e acolhedor, os ENDIPEs congregam uma variedade de entidades científicas e de instituições de diferentes níveis de ensino, bem como mobilizam uma diversidade e pluralidade de temáticas na sua produção investigativa, especialmente aquelas relacionadas com os campos da Didática e Práticas de Ensino, Formação do Professor e Currículo. Essa dimensão congregadora dos ENDIPEs determinou a sua escolha como campo empírico desta tese.

Assim, ao longo de sua trajetória, os ENDIPEs aconteceram nos seguintes locais e datas: IV ENDIPE em Recife (PE), 1987; V ENDIPE em Belo Horizonte (MG), 1989; VI ENDIPE em Porto Alegre (RS), 1991; VII ENDIPE em Goiânia (GO), 1994; VIII ENDIPE em Florianópolis (SC), 1996; IX ENDIPE em Águas de Lindóia (SP), 1998; X ENDIPE no Rio de Janeiro (RJ), 2000; XI ENDIPE em Goiânia (GO), 2002 e XII ENDIPE em Curitiba (PR), 2004. Conforme decisão desse último evento, o XIII ENDIPE acontecerá em 2006, em Recife (PE).

1.2.2 As fontes

Como o desenvolvimento desta pesquisa orienta-se pela busca da “profunda conexão”, conforme destacou, anteriormente, Ginzburg (1989), ou seja, a descrição e a compreensão da produção do conhecimento sobre a formação do professor pesquisador se forja a partir de uma relação com a lógica de organização e estruturação dos ENDIPEs, considere importante trabalhar com dois momentos que se inter-relacionam: o estudo sobre a materialidade dos ENDIPEs; e o estudo sobre a textualidade expressa pela produção do conhecimento sobre a formação do professor pesquisador.

A natureza do objeto deste estudo — a produção do conhecimento sobre a formação do professor pesquisador nos ENDIPEs — indicou a seleção e a

caracterização das fontes como documentos impressos — programas, anais e livros — e documentos em meios eletrônicos — disquetes e CD-ROM. Para a coleta de dados sobre a materialidade dos IV ao X ENDIPEs, todos esses documentos foram analisados e, para o estudo da textualidade expressa pela produção acadêmica, foram considerados os textos brasileiros dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs na forma completa e/ou na forma de resumos das conferências, mesas-redondas, simpósios, comunicações e painéis.

A opção de utilizar o estudo documental bibliográfico se baseia no fato de que parte do conhecimento científico³⁰ dos ENDIPEs é de fácil acesso e está bem organizada e registrada — particularmente favorecida pelos mecanismos de socialização e publicação acadêmicas — e, ao mesmo tempo, tão dispersa na sua utilização nas investigações da área da educação. Presumo que a distribuição e, por sua vez, a utilização de material, como Anais e CD-ROM, diferentemente do livro, seja de uso mais limitado. Em grande parte, os consumidores são os participantes do evento.

Por isso, recorrer à literatura científica para “pensar o pensamento”, levantar conceitos para conhecer a lógica desse pensamento pode favorecer a busca de legitimidade dessa produção. Nesse contexto, a valorização acadêmica atribuída aos documentos relativos a um evento, no caso os ENDIPEs, legitimaria a relação entre produção científica e prática social.

A publicação dos textos dos trabalhos apresentados em eventos científicos, particularmente no formato Anais, potencializa o acervo de publicações pedagógicas e se mostra como mais uma via de acesso à compreensão do campo educacional. Essas publicações são o espaço de afirmação e avaliação de pressupostos e práticas, de intencionalidades e de cultura. Além disso, diferentemente de outras publicações, os Anais têm um caráter abrangente, oferecendo uma multiplicidade e diversidade de estudos. Investigar essas publicações favoreceria a apreensão das variadas facetas do campo educativo, inclusive aquelas referentes aos confrontos de articulação entre teorias e práticas e à realidade do campo educacional constituída pelas lutas por autoridade e legitimidade.

³⁰ Quando digo parte do conhecimento, é porque considero que as dinâmicas de um evento favorecem pluralidades de trocas e interações mediadas pelo conhecimento.

Considerando do IV ao X ENDIPE, os documentos para esta pesquisa foram denominados programas,³¹ anais, livros, disquetes e CD-ROM. De cada ENDIPE, assim ficaram caracterizados os documentos analisados para este estudo:³²

a) IV ENDIPE: anais — contêm informações gerais sobre o evento, programação e resumos de comunicações e de relatos de experiência;

b) V ENDIPE: programa — traz informações gerais sobre o evento e programação. Foram localizados alguns trabalhos na forma completa e de resumo em acervo particular;³³

c) VI ENDIPE: programa — contém informações gerais sobre o evento e programação. Pela falta de acesso aos trabalhos que estão em acervo particular, a seleção do universo desse ENDIPE foi feita somente pelos títulos contidos no programa;

d) VII ENDIPE: anais v. I — apresenta informações sobre o evento, programação e resumos dos painéis e comunicações; v. II — contém informações sobre o evento, programação e textos na forma completa de conferências, mesas-redondas e simpósios. Foram considerados os trabalhos na forma completa de simpósios e na forma resumo de painéis e comunicações;

e) VIII ENDIPE: anais v. I — contém informações sobre o evento, resumos dos painéis, *workshops* e comunicações; v. II — registra informações sobre o evento, programação e textos na forma completa de conferência, simpósios e mesas-redondas. Os textos dos painéis foram disponibilizados em disquetes. Desse ENDIPE, foram considerados os trabalhos na forma completa de simpósios e painéis (contidos em disquetes);³⁴

f) IX ENDIPE: anais I v. I/1 e v. I/2 — contêm resumos das mesas-redondas, simpósios, painéis, troca de experiências, *softwares*, vídeos e pôsteres; e anais II v. I/1 e v. I/2 — tratam de informações gerais sobre o evento, programação e textos

³¹ Particularmente, o V e o VI ENDIPEs somente tiveram suas informações registradas em material impresso, denominado por mim de “programa”, que contém dados gerais sobre o evento e a listagem de trabalhos apresentados com local e horário.

³² Destaco que os documentos dos três primeiros ENDIPEs foram generosamente cedidos pelas professoras Aída Maria Monteiro Silva, da UFPE; Maria de Lourdes Rocha de Lima, da UFMG; Pura Lúcia Oliver Martins, da PUC-PR.

³³ Esse acervo está sob a responsabilidade da professora Maria de Lourdes Rocha de Lima.

³⁴ Exemplares dos Anais foram cedidos pelo Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Conforme informação na orelha dos Anais v. II, os textos dos painéis foram publicados, também, em forma de cadernos pelo mesmo Núcleo. Destaco a contribuição da professora Leda Scheibe em localizar e me enviar trabalhos do VIII ENDIPE não encontrados nos materiais referentes a esse evento.

completos dos trabalhos de conferências, mesas-redondas e simpósios. Os textos dos painéis foram disponibilizados em disquetes. Os textos completos dos simpósios e painéis sobre a temática desta tese foram considerados;

g) X ENDIPE: anais — contêm informação sobre o evento, programação, resumos de painéis e pôsteres; CD-ROM com os textos completos dos painéis; e livros com os textos de conferência, mesas-redondas e simpósios. Para análise deste estudo, considerei os textos na forma completa de simpósios e painéis.

Dessa forma, então, para o estudo da materialidade dos ENDIPEs, utilizei todos os documentos disponíveis do IV ao X ENDIPEs e, para o estudo da textualidade, somente os textos dos trabalhos brasileiros de simpósios, comunicações e painéis, na forma completa e/ou resumo dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs. A opção do uso dos resumos foi feita quando não tinha os textos completos. Essas foram as fontes de investigação. Considero que, pela lógica organizativa de eventos como os ENDIPEs, outros documentos (projeto, pôster de divulgação, *sites*, ofícios, cartas, relatórios das comissões de organização etc.) e outras fontes, especialmente as vozes dos sujeitos (coordenadores, equipes de organização, expositores de todas as modalidades de atividades e público participante) poderiam enriquecer a abordagem aqui assumida. Entendo também que a produção acadêmica expressa nos documentos dos ENDIPEs, como *corpus* da produção científica sobre educação no Brasil, merece ser cuidadosamente investigada, o que justificou o meu recorte.

1.2.3 Coleta e análise dos dados

Como o interesse foi pelo texto na sua forma integral, pelo seu corpo para apreender o movimento dos ENDIPEs nas suas características materiais e no conteúdo de seus textos, não defini categorias prévias para não mutilá-lo (BLOCH, 2001). Pretendi entrar na singularidade do *corpus* documental, habitá-lo e compreendê-lo, ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade, com vistas a captar, elencar, descrever, associar, relacionar e interpretar indicadores teórico-práticos da formação do professor pesquisador. Ao adentrar nos documentos, vão sendo geradas unidades temáticas como expressão das práticas de pesquisa, de formação em educação e da formação do professor pesquisador.

No caso do estudo sobre a materialidade dos ENDIPEs, busquei evidenciar a forma e o conteúdo, os agentes envolvidos e as características materiais que os constituem como expressão de práticas determinadas. Assim, pretendi conhecer a trajetória dos ENDIPEs e as possíveis conexões com a produção sobre o tema formação do professor pesquisador, ou seja, o “tecido textual” feito pela materialidade desses eventos tece o acervo teórico-investigativo aí presente, como também por ele é tecido, especialmente pela constatação da presença marcante da temática formação do professor ao longo dos ENDIPEs.

Nesse sentido, parti do princípio de que qualquer traço, vestígio ou indício deixado ou apresentado nos documentos seriam fundamentais para compreender a trajetória dos ENDIPEs.

Para tal fim, considerando a leitura sistemática de todas as informações contidas no corpo dos documentos dos ENDIPEs, procurei as ocorrências de variadas facetas que pudessem compor uma descrição da trajetória dos eventos. As ocorrências percebidas pelo trato do material, somadas às minhas intenções, constituíram onze indicadores:³⁵ 1. Versão do evento; 2. Coordenação geral; 3. Instituições promotoras; 4. Instituições financiadoras; 5. Objetivos; 6. Temática geral; 7. Eixos temáticos; 8. Formato organizativo; 9. Número de trabalhos por evento e por modalidade de atividades; 10. Identificação e número de trabalhos sobre a formação do professor pesquisador; e 11. Procedência institucional e territorial dos trabalhos sobre a formação do professor pesquisador. Especificamente para o estudo da materialidade dos trabalhos dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs, procurei caracterizar os seguintes indicadores: 1. Tipo de autoria; 2. Abordagem metodológica; 3. *Locus* de realização; e 4. Referências teóricas.

Objetivamente, foram adotados os seguintes passos metodológicos para este momento do estudo: a) visualização exploratória dos documentos; b) elaboração de roteiro descritivo a partir dos elementos constituintes desses documentos e das percepções iniciais da pesquisadora; c) organização de fichas descritivas de cada versão dos ENDIPEs; d) listagem de elementos caracterizadores dos eventos que não se incluíam no roteiro descritivo; e) leitura analítica e fichamento das

³⁵ Estava também prevista a identificação do indicador “titulação/função dos autores dos trabalhos sobre a formação do professor pesquisador”, mas esse item foi desconsiderado pela quase total insuficiência de dados.

informações contidas no corpo dos documentos; f) organização gráfica dos dados nos programas Excel e SPSS; g) cruzamento de dados e descrição/análise final.

Considerando a relação entre procedimentos gerais aplicados a todos os ENDIPEs e procedimentos mais específicos segundo o enfoque que predominou em sua forma de organização, e até mesmo singulares, assumi algumas premissas:

- considerar que o universo de trabalhos foi representado pela produção acadêmica brasileira;
- considerar como “trabalho” cada apresentação de pesquisa/estudo, independente da sua configuração conjugada, como no caso dos painéis e comunicações;
- privilegiar as informações contidas na parte interna dos documentos em caso de conflito com as informações da programação, sumário e/ou índice (parte externa);
- observar que, quando nos painéis apareceu um resumo para indicar a síntese do conjunto dos trabalhos do painel, considerei esse texto insuficiente para compor o corpo de análise estabelecido pelos propósitos deste estudo;
- considerar que, quando na análise do indicador Referências teóricas, em face do número de autores e das recorrências identificadas, cada ENDIPE assumiu critérios diferentes de indicação desses autores;
- considerar para esse mesmo indicador que, em algumas situações, fez-se necessário o uso de diferentes procedimentos em dados de igual natureza, mas com algumas especificações diferenciadas, especialmente os critérios referentes às recorrências de indicações de autores nos mesmos e em diferentes ENDIPEs.

Penso que o olhar para as características materiais dos ENDIPEs e para os textos dos trabalhos selecionados deverá ser combinado às unidades temáticas apreendidas pelo arcabouço teórico deste estudo. Nesse sentido, esse caminho pode captar indicadores comuns aos textos e fornecer pistas para a compreensão do conjunto da discursividade sobre a formação do professor pesquisador nos ENDIPEs.

Por isso, essa questão foi reafirmada indicando a possibilidade de que, para estudar os ENDIPEs no espaço e no tempo, foi preciso descobrir os elementos e as características: a) comuns a todos os casos (ENDIPEs); b) típicos para as diferentes subclasses de casos (cada ENDIPE individualmente); c) individuais, ou seja, que não possam repetir-se (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983).

No que se refere ao estudo da textualidade, considerei para a seleção dos trabalhos a leitura dos resumos e, em caso de não ser suficiente ou da não existência de resumo, segui pela leitura exploratória. Nesse processo, obtive o total de 118 trabalhos localizados do IV ao X ENDIPE que analisavam especificamente o assunto na sua variedade de configurações e relações. Alguns dos 41 trabalhos advindos dos IV, V e VI³⁶ ENDIPEs foram considerados no primeiro capítulo desta tese, no conjunto argumentativo para a construção do seu objeto de estudo. Já os 77 trabalhos oriundos dos VII, VIII, IX e X foram submetidos a uma leitura analítica e ao fichamento dos seus enunciados. Essa leitura foi orientada pelas unidades temáticas — pressupostos, resultados e implicações — da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. Procurei extrair de cada trabalho, individualmente, os enunciados pertinentes às unidades temáticas indicadas como resultados da análise, identificando sinais de convergências e diferenças. A distribuição desses enunciados nas unidades temáticas fez emergir um agrupamento de novas informações que foram reunidas na síntese descrita pelos trabalhos dos ENDIPEs.

Dessa forma, a abordagem do material selecionado compreendeu a leitura e o fichamento dos textos, a identificação de temas e a construção de unidades temáticas, modificadas ao longo do estudo, no confronto entre teoria e empiria, indicando novos focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse processo, foi necessário um olhar diferenciado para os textos dos resumos em face dos seus limites em relação à ampliação e ao aprofundamento da temática. Não coube “aplicar” o roteiro de unidades temáticas aos textos na forma resumo. A apreensão de seu conteúdo se deu mediada pela possibilidade de indicar pistas, indícios e sinais. Essa orientação também garantiu o olhar para os trabalhos até o VII ENDIPE, pois, a partir de uma constatação preliminar, a temática formação do professor pesquisador se delineia mais claramente a partir da década de 1990. Na verdade, a própria discussão da formação do professor ganha destaque nessa década.

Não houve dúvida da necessidade de investigar a existência de ocorrências e desenvolver o agrupamento das mensagens contidas no texto a ser apreendido e interpretado. Ainda foi fundamental considerar os dados não agrupáveis que

³⁶ Como posto, do VI ENDIPE, somente o trabalho de Menga Lüdke, referenciado por Lüdke (1993), foi incluído.

refletem os propósitos desta pesquisa. Então, o processo tem como referência a análise do conjunto inicial de unidades temáticas e a identificação de um “novo” conjunto de unidades temáticas captadas no tratamento dos documentos. O processo de análise foi realizado tanto na parcialidade como na totalidade dos dados, tendo em vista as referências do quadro teórico desta pesquisa. Todos os momentos do trabalho foram acompanhados de análises preliminares, especialmente para possibilitar o processo de identificação das unidades temáticas nos textos.

Considerando que a temática formação do professor pesquisador se expressa pela inter-relação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, as unidades temáticas iniciais surgidas foram as seguintes: 1. Concepção de pesquisa; 2. Argumentos e pressupostos epistemológicos; 3 Principais resultados; 4. Implicações para o campo da formação do professor. Especificamente nessa etapa do estudo, segui os procedimentos em relação ao processo de seleção e análise dos trabalhos: a) leitura do título e do resumo; b) leitura exploratória dos textos quando foi insuficiente o procedimento anterior ou quando não havia resumo; c) listagem dos trabalhos selecionados considerando versão do evento; d) leitura analítica e fichamento dos textos segundo roteiro de unidades temáticas elaborado a partir das indicações teóricas deste estudo e das referências da pesquisadora; e) organização de fichas descritivas de cada trabalho; d) listagem de elementos caracterizadores dos trabalhos que não se incluíam no roteiro das unidades temáticas; e e) cruzamento de dados e descrição/análise final.

Algumas outras premissas foram, ainda, consideradas para dar suporte às decisões assumidas na realização do próprio processo de investigação. São elas:

- preferir os trabalhos na forma completa, por garantirem maior ampliação e aprofundamento dos temas estudados, aos resumos. Quando não foi possível trabalhar com os textos na íntegra, a opção foi considerar os textos dos resumos como trabalhos;
- selecionar os trabalhos das modalidades de atividades mais freqüentes na trajetória dos ENDIPEs, quais sejam, conferências, mesas-redondas, painéis, simpósios e comunicações;
- considerar as nuances inerentes à evolução do debate acadêmico sobre a formação do professor pesquisador, o que equivale a contextualizar como o objeto aparece ao longo dos eventos;

- promover a constante checagem das informações contidas nas diferentes partes do documento;
- priorizar as informações contidas nos textos dos trabalhos, em caso da não equivalência com as informações de outras partes dos documentos.

Mesmo que o evento apresentasse o eixo temático sobre ensino e pesquisa e indicasse os trabalhos pertencentes a esse eixo, foi realizada a coleta dos dados em todo o material caracterizado como documento nesta pesquisa. Portanto, todos os trabalhos nas modalidades de conferências, mesas-redondas, simpósios, painéis e comunicações, independentes da sua localização nos programas, anais, livros, disquetes e CD-ROM, foram considerados fontes de investigação. Com isso, 77 trabalhos, ao longo de quatro versões dos ENDIPEs, foram identificados como fontes do estudo.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NO CENÁRIO BRASILEIRO COMO CAMPO DE POSSIBILIDADES

Os dados da minha pesquisa alimentam a minha prática de ensino e a minha prática de ensino fornece dados para a minha pesquisa. Na prática docente, na sala de aula, surgem elementos novos para serem investigados. (PROFESSORA da Escola 2, apud LÜDKE, 2001c, p. 88).³⁷

É no sentido de compreensão da dinâmica do pensamento sobre a formação do professor pesquisador que este capítulo se inscreve neste estudo. Na objetivação dessa dinâmica, razões múltiplas compõem cenários e sentidos que constituem conceitos, práticas e sujeitos, o que implica, neste momento, apreender os pressupostos orientadores da perspectiva de formação do professor pesquisador e identificar relações e convergências entre os saberes produzidos sobre essa temática por autores brasileiros. Dados referentes ao campo da pesquisa sobre formação docente e ao da própria formalização teórico-investigativa sobre o movimento do professor pesquisador no Brasil formam o *corpus* deste capítulo.

Pretendo analisar a produção brasileira dos anos de 1990 e 2000 sobre a relação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, a fim de configurar um quadro teórico-investigativo da concepção de formação do professor pesquisador no Brasil. Destaco elementos constituidores do cenário do movimento do professor pesquisador e das relações percebidas nos pressupostos das principais referências sobre essa questão no Brasil, tendo em vista formar um repertório de idéias a se constituírem nas possíveis unidades temáticas para abordar os trabalhos dos ENDIPEs.

Para tanto, procurei trazer as sistematizações de uma produção de diversos autores nacionais diluída predominantemente em livros da área da educação. Dentre outros, basicamente cinco produções no formato de livro, publicadas a partir do final da década de 1990, que têm marcado os investimentos da comunidade acadêmica brasileira em compreender cada vez mais as relações político-sociais e epistemológicas sobre o assunto, apontam direções aqui consideradas. São eles: “Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)”, organizado em

³⁷ Depoimento de uma das professoras participantes da pesquisa coordenada por Menga Lüdke, publicada em 2001, no livro “O professor e a pesquisa”.

1998 por Geraldi; Fiorentini e Pereira; “O professor e a pesquisa”, coordenado em 2001 por Lüdke; “O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores”, organizado por André em 2001; “Professora-pesquisadora: uma práxis em construção”, organizado por Esteban e Zaccur, em 2002; e “A pesquisa na formação e no trabalho docente”, organizado por Pereira e Zeichner em 2002.³⁸ Complementa essas reflexões o estudo de cinco teses produzidas no Brasil nesse período. São elas: “A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia FE/Unicamp”, de Geraldi (1993); “A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola – professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática”, de Maldaner (1997); “A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola pública”, de Passos (1997); “Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor”, de Garrido (2000); e “Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação”, de Dickel (2001).

A idéia de assumir a formação do professor pesquisador como um movimento contra-hegemônico, em frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática, junta-se à indicação da necessidade de trazer o futuro para o presente dos professores (NÓVOA, 2001). Esse autor entende que o “excesso de passado” (nostálgico, sem solução real) e o “excesso de futuro” (muito prospectivo) fazem escapar as possibilidades de pôr em prática modalidades de formação alternativas, mesmo tendo em vista as “dificuldades em traduzirem-se em práticas”, em face às condições políticas e estruturais do trabalho docente. Nesse trabalhar o futuro presente, o autor aponta como importante a reconstrução do conhecimento do professor por um processo de “reflexão prática e deliberativa”,³⁹ no qual a investigação sistemática sobre o trabalho docente assume papel significativo.

É neste sentido de mobilizar dispositivos para a implementação de propostas para a formação de professores, ou seja, no *estar sendo*, que tem se forjado o movimento do professor pesquisador no Brasil, com todos os desafios e riscos.

³⁸ Em relação a esse último livro, apenas o artigo de Pereira foi considerado para este momento do trabalho.

³⁹ Essa reflexão prática e deliberativa equivale à importância de saber analisar e analisar-se — *dilema do conhecimento* —, um dos três dilemas da profissão e da formação docente. Os outros dois dilemas são o da *comunidade*, que ressalta a importância de saber relacionar e relacionar-se, e o da *autonomia*, que prevê a necessidade de saber organizar e organizar-se.

Então, na confluência do entendimento de que a concepção de formação do professor pesquisador se apresentaria como um movimento contra-hegemônico e como um estímulo (prudente) à implementação de novas modalidades de formação e de que há um terreno teórico-metodológico fértil da pesquisa em educação, particularmente dos estudos sobre a formação do professor no Brasil, é que se assentam e se legitimam os argumentos da relação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica.

De modo geral, considerando as diferenças de enfoques entre as abordagens teórico-metodológicas, o movimento de formação do professor pesquisador, como campo de estudo em construção, configura-se na expressão do reconhecimento da importância da pesquisa na formação e no trabalho docente, considerando o papel ativo e crítico do professor como o sujeito investigador nesse processo. Esse movimento de caráter político, social e epistemológico pode representar uma das estratégias de ressignificação do trabalho do professor, na medida em que ele assume a figura de investigador no/do processo de sua formação e de seu exercício profissional, ou seja, a partir de uma formação específica, esse professor investigaria e produziria explicações sobre o ensino e a realidade educativa entendida como prática social.

Essa perspectiva de formação defende a possibilidade da pesquisa na formação e na prática docente como instrumento de construção da autonomia do professor expressa no desenvolvimento de disposições para a produção e a reconstrução de saberes e para as mudanças na prática docente. Por meio dessas investigações, pretende-se a compreensão e transformação do pensamento e da prática do professor. Desses enunciados é possível destacar como são gerados uma possível compreensão e sentido dados ao movimento do professor, bem como sua função. Dessa compreensão do movimento do professor pesquisador é gerada uma rede de enunciados relativos a um novo olhar para o professor, para a sua formação e a sua prática e para a pesquisa que, de certa forma, orienta a busca de formulação das unidades temáticas deste estudo.

Reconhecida pela literatura internacional e nacional como um “movimento”, portanto com sistematizações teórico-práticas consolidadas, a perspectiva de formação do professor pesquisador tem sido focalizada como uma alternativa aos modelos de formação baseados na racionalidade técnico-instrumental. A partir do contato com a literatura estrangeira, bem como com a literatura brasileira, que em

muito por ela é influenciada, considero abundante a produção acadêmica sobre essa temática, convergente em muitos aspectos, mas com singularidades e especificidades, particularmente, aquelas relativas à natureza e ao tipo de pesquisa “do professor” e ao enfoque político e social dos autores. Destaco, ainda, que essa produção, inserida no debate mundial sobre a formação do professor, mais claramente visualizada nos anos de 1970, 1980, 1990 e 2000, tem como referências principais os estudos originários de países como os Estados Unidos da América, Espanha, Inglaterra, Portugal e Austrália. De forma geral, os estudiosos estrangeiros que mais se destacam nessa discussão são Schön, Zeichner, Cochran-Smith e Lytle, Contreras, Elliott, Stenhouse, Nóvoa, Carr e Kemmis.

No que se refere à literatura brasileira sobre a formação do professor pesquisador, é visível a sua progressiva evolução, tendo como marco os anos de 1990, quando aparecem publicações abordando intencionalmente esse movimento. Isso pode ser comprovado pelo ano de publicação dos livros citados. Ao evidenciar os anos de 1990 como marco para o movimento do professor pesquisador no Brasil, não pretendo aprisioná-lo nesse tempo e nessas obras, mas ressaltar que é nesse momento que o debate sobre a formação do professor no Brasil mais ganha destaque. Por outro lado, não é possível desconsiderar o conhecimento produzido por diversas áreas em torno dessa problemática, especialmente no que tange ao debate geral e histórico sobre a relação entre ensino e pesquisa no ensino superior e mesmo sobre a questão da pesquisa educacional e suas implicações para as práticas de formação e atuação docente, incluindo a discussão sobre a participação do professor nas pesquisas. Em síntese, o que quero dizer é que, desse debate, progressivamente, emergiu o movimento de formação de professores que, intencional e sistematicamente, volta-se para “dar conta” das diversas nuances da articulação entre ensino e pesquisa.

A análise da literatura brasileira apresentada a seguir converge para os seguintes grandes eixos, tendo em vista a relação da pesquisa tanto com a formação inicial como com o trabalho docente: a) conceituação e contextualização do movimento do professor pesquisador em nível mundial e nacional; b) problematização de pressupostos epistemológicos, políticos e sociais; c) natureza e tipo de pesquisa, formas de articulação entre ensino e pesquisa e critérios de legitimação; d) dilemas e perspectivas. Por sua vez, esses eixos orientarão a constituição das unidades temáticas da análise dos trabalhos dos ENDIPEs.

2.1 PESQUISA, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE: A PRODUÇÃO EM LIVROS

2.1.1 A identidade do movimento do professor pesquisador

O contexto teórico internacional, particularmente a contribuição de Lawrence Stenhouse, John Elliott, Donald Schön e Kenneth Zeichner, foi destacado. Há uma influência diversificada de autores estrangeiros na teorização brasileira, mas, consensualmente, os estudiosos citados têm presença marcante. Por sua vez — mesmo tendo em vista a pequena referência à produção brasileira — Pedro Demo, Menga Lüdke, Marli André e Corinta Geraldi foram os autores mais destacados no desenvolvimento teórico dessa temática no Brasil. O olhar crítico e questionador da nossa produção, em relação ao movimento, também foi uma constante, demonstrando uma busca de aprofundamento em determinados aspectos, como a própria origem e direção político-ideológica do movimento, sua apropriação por nós e a natureza e o tipo de pesquisa. Sobre isso, é importante considerar que, ao analisar o movimento, emerge um específico — nacional — modo de ver e fazer a formação do professor pesquisador.

Pereira (2000), Dickel (2000), Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), Miranda (2001), André (2001b) e Lüdke (1995, 2001a, 2001b, 2001c, 2004⁴⁰) apontam que, nas três últimas décadas, ganha destaque o movimento internacional que defende a pesquisa na formação e no trabalho docente. Para Lüdke (2001c), o professor pesquisador é tema central no debate em todo o mundo e a pesquisa, vista como atividade do professor em formação e da educação básica, é componente na literatura, na legislação e nos programas governamentais. Lüdke (2004) salienta que o crescente movimento do professor pesquisador defende que ele deverá estar em e ter condições para a “realização de todo tipo de pesquisa” que considerar importante e necessária para o exercício docente, ou seja, o desenvolvimento do professor como pesquisador deve se dar em todas as suas acepções, pois essa formação não pode ser limitada. Na verdade, a formação do professor para a pesquisa e o provimento de condições adequadas são grandes desafios a serem enfrentados.

É consenso na literatura que, quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento,

⁴⁰ Esse texto representa trabalho apresentado no simpósio “Pesquisa com o professor, sobre o professor e do professor” do XII ENDIPE, realizado em 2004 em Curitiba, PR.

desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, pois, rejeitando a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere. Essa perspectiva questiona a visão instrumental da prática e propõe a articulação entre conhecimento e ação, entendendo-os como integrantes de um mesmo processo. Com isso, o papel do professor muda de foco e se dirige para a produção de conhecimentos e a construção da sua autonomia profissional. Assim, pretende-se a formação de professores pesquisadores, ou seja, “[...] de professores que produzam conhecimentos sobre o pensar e 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” (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 109-110).

Os problemas de relacionamentos entre pesquisadores acadêmicos e professores, especialmente as questões de poder e saber que excluem os professores do seu próprio processo de pesquisa, e a resistência ao não reconhecimento da pesquisa do professor como conhecimento válido também são percebidos como questões consensuais na construção desse debate.

Pereira (2002) afirma que o movimento do professor pesquisador⁴¹ não é recente na história educacional e destaca a sua evolução no mundo a partir das influências por diferentes tipos de movimento. Esse percurso heterogêneo, com uma ampla produção sistematizada, pode ser panoramicamente delineado: a) final do século XIX e início do XX, com o “movimento científico da educação” que envolvia os professores (fornecedores de informações) em situação de pesquisa elaborada pela universidade e com movimento de “pesquisa dos professores” influenciado pelas idéias de John Dewey, que também inspirou a atual perspectiva do professor reflexivo de Schön; b) década de 1940, com os estudos de Kurt Lewin sobre a pesquisa-ação nas Ciências Sociais e suas implicações para o campo da pesquisa social e pesquisa educacional; c) durante os anos de 1960, com o movimento “pesquisa dos educadores — o movimento dos professores como pesquisadores”, com os estudos do inglês Lawrence Stenhouse, que retomou o interesse pela

⁴¹ Esse autor utiliza a denominação movimento dos “educadores-pesquisadores”. Para o desenvolvimento do histórico do movimento, utilizou basicamente o estudo de Herr e Nihlen em sua obra *Studying your own school: na educator's guide to qualitative practitioner research*.

pesquisa-ação na Grã-Bretanha; d) final dos anos de 1960 e 1970, na América Latina, com referências à proposição de um modelo de pesquisa-ação a partir de Paulo Freire, denominada *pesquisa participativa*, que questiona princípios dos modelos tradicionais de pesquisa-ação; e) anos de 1970, na Inglaterra, com o trabalho de John Elliot, envolvendo professores em pesquisa-ação colaborativa na sua própria prática, evidenciando a influência de Stenhouse; f) final dos anos de 1970 e início de 1980, estudos australianos, como o de Stephen Kemmis, questionam os modelos tradicionais de pesquisa-ação, chamando a atenção para a dimensão política e crítica desse movimento; g) e atualmente, nos Estados Unidos, com a “retomada do interesse em pesquisa dos educadores”, sendo Kenneth Zeichner importante referência.

O caso americano, para o autor referenciado por Pereira (2002), surgiu após o movimento do professor e a pesquisa na América Latina e na Inglaterra e não foi considerado originário dos movimentos descritos anteriormente, inclusive do movimento da pesquisa-ação na América do Norte, nos anos de 1940 e 1950. Nos Estados Unidos, condições outras explicam o surgimento desse movimento. São elas: a partir do final dos anos de 1960, a crítica feita pela pesquisa qualitativa aos modelos tradicionais de pesquisa na educação; as relações colaborativas entre professores e especialistas no desenvolvimento de pesquisa; a influência do trabalho de Donald Schön; a publicação das experiências dos educadores pesquisadores; a ênfase na investigação docente nos programas de formação de professores; o movimento de reestruturação das escolas para que desenvolvessem a pesquisa do professor; o aumento do número de professores do ensino fundamental com mestrado e doutorado; a criação de condições estruturais nas escolas para promoverem pesquisa-ação colaborativa (ANDERSON; HERR, apud PEREIRA, 2002).

Sobre essa trajetória, é importante colocar que, embora a literatura brasileira estabeleça o período das três últimas décadas como referência para o movimento do professor pesquisador, as análises brasileiras se ampliam para a compreensão dessa concepção de formação de professor nesse tempo. Exemplos disso podem ser destacados, como:

- a discussão da pesquisa-ação e suas implicações para a formação e prática do professor por Geraldí (2000);

- a abordagem do pensamento de Stenhouse — no artigo de Dickel; de Elliott — no artigo de Pereira; e de Zeichner — no artigo de Geraldi, Messias, Guerra, publicados em Geraldi, Fiorentini e Pereira (2000);
- a presença em obras brasileiras de autores estrangeiros que constituem esse movimento, como em Geraldi; Fiorentini e Pereira (2000), Pereira e Zeichner (2002) e Esteban e Zaccur (2002a);
- a articulação do conceito e da teorização sobre professor pesquisador com o contexto de escolas do Rio de Janeiro representada pelas pesquisas coordenadas por Menga Lüdke;
- os trabalhos acadêmicos na forma de teses que estão apresentados nesta pesquisa.

Esse debate no Brasil, especialmente no que tange à relação entre ensino e pesquisa, também tem suas bases no desenvolvimento e consolidação da pós-graduação. Com isso, espera-se que a desejável indissociabilidade entre ensino e pesquisa dê suporte ao trabalho do docente universitário e ao da escola básica, instituição essencialmente envolvida quando a formação do professor pesquisador é discutida.

A frágil articulação das pesquisas com a formação e a prática pedagógica do professor decorre de variados fatores, como a própria constituição dos campos acadêmicos, as relações entre as áreas do conhecimento, as políticas de fomento, bem como a própria identidade e *status* do pesquisador. Por outro lado, a falta de tradição no exercício da pesquisa em muitas áreas do conhecimento, como a formação de professores com a priorização do ensino que, na verdade, equivale à busca de profissionalização específica, tem dificultado a perspectiva de integração entre ensino e pesquisa (SANTOS, 2001; GATTI, 1994). Particularmente, a primeira autora assim se expressa:

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 (SANTOS, 2001, p. 12).

A institucionalização da pesquisa nos cursos de graduação, via iniciação científica, mesmo com a sua reduzida abrangência e a participação dos alunos em pesquisas desenvolvidas por professores universitários, ainda constitui elemento

para a compreensão da constituição do movimento do professor pesquisador. Também Pereira (2000) ressalta que a formação do professor pesquisador vem sendo percebida no Brasil pelos movimentos de reestruturação dos cursos de formação de professores e de educação continuada que mais se distinguiram na década de 1990.

Alguns autores, como Geraldi (2000), Dickel (2000), Lüdke (2001a), Garcia e Alves (2002), Pereira (2002) e Esteban e Zaccur (2002b), entendem a formação do professor pesquisador como um movimento questionador e propositivo com potencial contra-hegemônico, na medida em que pode contribuir para a construção de alternativas críticas na formação, redimensionando o papel político-pedagógico do professor, da educação e da escola. Nesse contexto, as relações hierárquicas entre pesquisadores universitários e escolas devem ser questionadas. A citação de Geraldi (2000, p. 90) é representativa desse pressuposto: “[...] *a professora tem o direito, a possibilidade e a legitimidade de ser uma pesquisadora de sua prática como projeto de resistência e de desenvolvimento profissional e que tal processo é produtor de saberes válidos, a partir de novas referências para a pesquisa-ação*”.

Notadamente, Dickel (2000) ressalta uma dimensão mais ampla do movimento do professor pesquisador quando relaciona a pesquisa do professor com a potencialidade inventiva dos alunos e com a construção de uma escola e sociedade “diferentes”, ou melhor, o compromisso político posto na pesquisa como possibilidade de o professor resgatar o “direito pela direção do seu trabalho” e se engajar na construção de uma sociedade justa:

Nesse contexto, reivindico a formação do *professor-pesquisador* como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso (DICKEL, 2000, p. 41-42, grifos da autora).

Não menos incisiva e clara, quanto à importância da pesquisa na formação do professor e o seu papel “desequilibrador” das práticas, Corazza (2002, p. 58), apoiada nas teorias pós-críticas, assim se posiciona:

Interceptando esse fluxo que **corre**, acontece que o que **ocorre** é que a pesquisa educacional contemporânea tornou-se, a partir das teorias educacionais pós-críticas, a única forma de se poder modificar, um pouquinho que seja, a **mesmice** da formação docente, e a repetição quase secular da prática pedagógica. Ocorre que a pesquisa-que-procura, como substrato para um ensino pós-crítico, o que quer é colocar em funcionamento outra máquina de pensar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora, de tornar-se um/a intelectual público da educação (grifos da autora).

Nesse processo de contextualização do movimento do professor pesquisador, Garcia e Alves (2002) criticam a apropriação acrítica da concepção de formação do professor pesquisador e da produção estrangeira. A denúncia do modismo e da incorporação da idéia da professora que investiga sua própria prática “sem muita reflexão e/ou pesquisa” sustenta a afirmação de que essa perspectiva nasceu da prática da professora e de seu compromisso em assumir uma postura investigativa. Alves (2002, p. 107),⁴² diz que a

[...] ‘professora-pesquisadora’ não é algo que tenha surgido da imaginação iluminadora de meia dúzia de pessoas, mas veio mostrando-se na observação da prática por nós pesquisada — sempre muito bem acompanhadas, por muita gente — na qual víamos que a professora pensava e tinha posições. [...] o que me incomoda mais é essa idéia, que parece existir na cabeça de alguns colegas nossos, de que as professoras passam a ser pesquisadoras ou passam a refletir sobre sua prática, a partir do momento no qual certos pesquisadores descubrem que elas devem fazer isto (grifos da autora).

Finalmente, um outro consenso posto na literatura é que a teorização sobre o profissional reflexivo de Schön, que se contrapõe ao modelo de racionalidade técnica, está próxima da perspectiva do professor pesquisador e, por vezes, com ele identificado. Para Gómez (1995), o modelo da racionalidade técnica pressupõe que a atividade profissional seja, sobretudo, instrumental, orientada para a solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Ao separar a dimensão pessoal e institucional, condiciona a prática à análise da relação processo-produto e meios apropriados-fins atingidos, secundarizando as dimensões ética, moral e política de qualquer ação profissional. Os problemas da prática social não são meros problemas instrumentais.

⁴² Somente Alves aparece como autora da citação porque esse texto é dialogado.

Embora as idéias de Schön tenham impulsionado significativamente o movimento, é preciso reconhecer as diferenças entre os conceitos de reflexão e de pesquisa, bem como análises críticas a essa perspectiva apresentadas em Alarcão (1996), Pimenta e Ghedin (2002) e Carvalho (2002b). Objetivamente, a “adjetivação” se torna fundamental para o professor pesquisador. Lüdke (2001b, p. 30-31) explica:

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 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 [...].

A partir da análise da literatura brasileira sobre o movimento do professor pesquisador, foi possível perceber que fatores interdependentes justificam a sua proposição no contexto nacional. Em específico, no Brasil, isso resulta de um processo histórico de rediscussão da identidade e do papel da educação, da universidade, da escola e do professor. O debate sobre os currículos dos cursos de graduação, especialmente os de formação de professor; sobre a fragilidade na indissociabilidade entre ensino e pesquisa e o distanciamento entre escola e universidade; sobre os desafios da pesquisa educacional, sobremaneira, na área da formação do professor, fazem parte desse processo. Esse debate expressa um campo fértil para a construção de iniciativas teórico-práticas de formação.

Além disso, não há dúvida sobre a forte influência de autores estrangeiros na configuração de uma identidade brasileira desse movimento. Parece-me que, atualmente, no Brasil, não é possível discutir a formação do professor pesquisador sem fazer referência a Zeichner, Schön, Elliott e Stenhouse. Com isso, não quero polarizar esse movimento em uma tendência essencialmente nacional e outra de influência estrangeira, mas legitimar um conjunto diverso de investimentos em favor de projetos críticos expresso na construção histórica da educação brasileira.

Essas questões se completam com os momentos subseqüentes deste capítulo e já dão pistas para analisar os trabalhos dos ENDIPEs, no que se refere à

identidade do movimento do professor pesquisador e às implicações daí derivadas, em específico, quanto às suas origens, à identidade, ao papel do professor e à composição teórica influenciadora dessa abordagem de formação.

2.1.2 Os pressupostos da complexa relação entre pesquisa, formação do professor e prática docente

Pelo conjunto de referências teórico-práticas identificado sobre a formação do professor pesquisador, afirmo, talvez respondendo aos importantes questionamentos de Esteban e Zaccur (2002b) sobre o risco de uma postura amadora, voluntarista ou mesmo ingênua do movimento, que a sua legitimidade se constrói a partir do seu viés epistemológico e político, portanto, de um novo estatuto para o professor, sua formação e sua prática pedagógica que se faz prática social.

Com suas especificidades, a literatura sobre o professor pesquisador converge em muitos pressupostos.⁴³ Embora a discussão sobre a concepção de “pesquisa do professor” e os critérios de seu reconhecimento seja pouco trabalhada, evidencia-se a construção de uma linha teórico-crítica que se encaminha para os estudos de Zeichner e os de Carr e Kemmis, autores que se apóiam numa perspectiva crítica de educação.

Como posto anteriormente, a concepção de formação do professor pesquisador se constitui na contraposição crítica à racionalidade técnico-instrumental⁴⁴ e suas implicações para o campo da organização da escola, das práticas curriculares, do conhecimento e do papel dos sujeitos nelas envolvidos e à tradição hierárquica e linear da relação entre universidade/pesquisa acadêmica e escola e suas derivações para os conflitos na legitimação da “pesquisa do professor”. É em torno desses aspectos que se delineiam os pressupostos para a construção do campo da formação do professor pesquisador no Brasil, tanto no que se refere à educação básica como ao ensino superior, à formação inicial e continuada.

⁴³ Como já colocado, há uma grande influência da literatura internacional sobre a nacional e fiz a opção de destacar essas influências em casos bem particulares.

⁴⁴ Para o estudo dessa questão que, essencialmente, aborda os problemas da relação ciência e técnica, conhecimento e interesse, Jürgen Habermas é uma importante referência, como pode ser visto em “Os Pensadores: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas” (1993).

A compreensão de que as situações da prática pedagógica não podem ser reduzidas a um conjunto de problemas instrumentais e, portanto, passíveis de uma solução baseada em uma adequada seleção de regras e procedimentos compõe a crítica à racionalidade técnico-instrumental na literatura nacional. Essa racionalidade não pode ser representativa da prática e da atividade profissional que, pela sua incerteza, singularidade e complexidade, deve ser concebida como uma atividade reflexiva e investigativa orientada por claros propósitos éticos e políticos. A prática pedagógica, vista como aplicação do conhecimento científico produzido pela pesquisa acadêmica, responsável pela definição dos conhecimentos “úteis”, explica a tensão nas relações entre a investigação acadêmica e a prática do professor, entre teoria e prática. Assim, o professor deve ser considerado o técnico especializado e o competente aplicador de conhecimentos — conjunto de dados, regras, princípios a serem diretamente aplicados na solução de problemas.

Nessa direção, Cunha (1996a) defende que, para que a prática do ensino com pesquisa seja assumida como princípio pedagógico no contexto universitário, há de se compreender o tema ensino e pesquisa pelo estatuto político-epistemológico que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a concepção de conhecimento e as formas como ele é organizado e distribuído estão em interface com uma dimensão política e social. Portanto, compreender os elos entre pedagogia, epistemologia e estruturas de poder implica a construção de análises para além das dimensões didáticas do fenômeno educativo. Apoiada em Boaventura de Sousa Santos, Cunha (1996a) acredita que a insatisfação com a prática baseada no modelo dominante e reprodutivista, o enfrentamento das tensões entre teoria e prática e ensino e pesquisa, o trabalho coletivo e a sensibilidade com as questões políticas e sociais são motivações para se construir um “paradigma emergente” na formação universitária, a partir do ensino com pesquisa.

Associa-se a isso a valorização do cotidiano do aluno, a articulação do conhecimento prático com o saber sistematizado, o exercício de trabalhar a dúvida como princípio educativo, inserindo os alunos em pequenas investigações e em outras atividades (revisão bibliográfica, elaboração de projetos, análise de situação-problema e seminários), mesmo ainda não encontrando professores universitários destinados a desenvolver *habilidades intelectuais nos estudantes* e ainda que os alunos assumam sem resistências a proposta de ensino com pesquisa, como revelam dados de sua investigação. Pelo dizer de Cunha (1996a, p. 43), há de se

compreender que “*O ato de ensinar sempre contém uma posição epistemológica que, por sua vez, está alicerçada numa compreensão político-filosófica de mundo. Dessa forma, quem se aventura numa proposta de ensino com pesquisa deve ter uma concepção de conhecimento que seja coerente com essa visão*”.

Em Fazenda (1992b),⁴⁵ a discussão sobre a pesquisa como instrumentalização da prática já apontava a problemática da relação teoria e prática e a localização de pesquisadores e professores em lados distintos. Esse papel atribuído à pesquisa tem como referência três aspectos: a) a possibilidade de acesso às pesquisas desenvolvidas, rejeitando seu “engavetamento”; b) a possibilidade de as pesquisas produzirem a reflexão de outras práticas, de indicarem perspectivas e novas interpretações e direções teóricas; c) a necessidade de novos enfoques metodológicos para o estudo do cotidiano escolar.

Em relação a esse último aspecto, a inexistência da formação do professor para a pesquisa e as questões metodológicas e teóricas advindas do pesquisar a própria prática foram destacadas como problemas e adquiriram papel significativo nesta discussão. A tradição do “educador/pesquisador”, decorrente da posição de objeto que o professor assume na pesquisa educacional, somada à inexistente formação para a pesquisa e às condições de trabalho docente, assim como a natureza dos problemas da prática escolar têm gerado enfrentamentos para reverter esse quadro, especialmente na pós-graduação em educação.

A possibilidade de pesquisar a prática, expressa na citação seguinte, colocou-se como um questionamento e dilema, haja vista as contradições daí geradas e os cuidados que esse processo exige, em função da necessidade, por parte do pesquisador, de domínio da situação vivida e de domínio teórico, do rigor e das tensões entre objetividade e subjetividade.

Até que ponto isso é possível? Embora ainda exista um certo *tabu* a esse respeito, gerado principalmente pelo cuidado redobrado que então se torna necessário para com o *rigor*, nossa experiência tem revelado que é uma tarefa árdua, porém possível. Das inúmeras dissertações e teses que vimos orientando, uma grande maioria tem sido desse tipo, em que o rigor revela-se na descrição e análise das próprias experiências (FAZENDA, 1992, p. 81, grifos da autora).

⁴⁵ No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, algumas obras marcaram de forma significativa o debate sobre pesquisa educacional, incluindo a discussão sobre a relação pesquisa, formação e trabalho docente, e muito contribuíram para as sistematizações em torno do movimento do professor pesquisador. Por isso a opção por esse texto de Ivani Fazenda, publicado em 1992.

Nesse mesmo período, Lüdke (1993)⁴⁶ trouxe orientações mais sistematizadas sobre a relação pesquisa, trabalho e formação de professores, apontando pressupostos que progressivamente vão constituindo o próprio pensamento da autora, o campo acadêmico do movimento do professor pesquisador e, ao mesmo tempo, influenciando pesquisas de outros estudiosos brasileiros. As idéias de John Elliott sobre a pesquisa-ação na educação e de Michael Young sobre a relação teoria e prática, trazidas pela autora, destacaram que a pesquisa em educação deve estar assentada nos problemas da prática e dos seus profissionais. Nesse contexto, a relação entre universidade e escola deve se orientar pelo diálogo, pela parceria e pela “interrogação mútua” de suas teorias.

Nessa discussão, Pedro Demo, autor recorrentemente citado como importante na formalização das idéias sobre a pesquisa como princípio educativo e científico, destaca que a desmistificação da pesquisa está intrinsecamente ligada à necessidade de superação da condição de objeto que os atores do processo de ensino assumem nas relações educativas. Essa perspectiva, pautada na construção de uma proposta de ensino emancipadora, implica fomentar a atitude processual e desafiadora de investigação, de questionamento e de crítica da realidade. Dessa forma, a *“Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda a vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação”* (DEMO, 1991, p. 36).

Fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa implica, para Demo (2000), o reconhecimento de que a educação pela pesquisa é a especificidade da educação escolar e universitária, contrariando toda forma de ensino repetitivo. O “questionamento reconstrutivo”, considerando a dimensão ética dos fins e valores da educação e da pesquisa, com qualidade formal e política, teórica e prática, como diz o próprio autor, deve direcionar todo o trabalho de pesquisa como atitude cotidiana de professor e aluno.

As abordagens de André (1997), Balzan (2000) e Lima (2000) também caminham para uma dimensão “mediadora” da relação entre ensino e pesquisa, particularmente no ensino superior, como percebida em Cunha (1996a) — pesquisa como princípio pedagógico; em Fazenda (1992b) — pesquisa como

⁴⁶ Esse texto de Menga Lüdke foi apresentado no VI ENDIPE realizado em Porto Alegre, RS, em 1991, e utilizado no primeiro capítulo desta tese.

instrumentalização da prática; em Demo (1996) — pesquisa como princípio educativo e científico. Na verdade, André (1997) discute o papel mediador da pesquisa no ensino da didática e Balzan (2000) e Lima (2000), a indissociabilidade ensino e pesquisa como princípio metodológico na aula universitária. Nesses estudos, encontram-se argumentos oriundos das experiências de ensino e pesquisa desses autores formadores de professores.

Para André (1997), o uso da pesquisa como mediadora no ensino de didática na formação do professor, como metodologia de investigação da prática docente, difere da pesquisa científica que exige a produção de conhecimentos novos e a objetividade, originalidade e validade do conhecimento como critérios a serem atendidos. A função didática e mediadora da pesquisa se desenvolve no acesso crítico aos conhecimentos científicos, na assunção, pelos professores em formação inicial, do papel ativo na sua própria formação e na incorporação de uma contínua atitude investigativa, inclusive estendendo-a para a atuação profissional. Para iniciar o professor em formação em pesquisa, essa autora pressupõe três possibilidades:

A primeira se refere ao desenvolvimento de habilidades próprias dos processos de investigação via utilização da metodologia de pesquisa nos cursos de formação de professores, o que faz pressupor que o ensino tem como finalidade a formação de sujeitos com autonomia para compreender a realidade e nela intervir, modificando-a. É justamente a partir da problematização dessa realidade que surgem as questões a serem materializadas em trabalhos de pesquisa com a participação conjunta de professores e alunos em trabalhos voltados para dimensões mais teóricas ou práticas da formação. Outros aspectos, como o empenho na realização de trabalhos coletivos, os investimentos de tempo e responsabilidades e, sem dúvida, as transformações na postura do professor e nas formas tradicionais de ensino, são exigências básicas para tal proposta.

Essa compreensão leva André (1997) a sugerir, como segunda possibilidade para a formação inicial de professores, o uso da pesquisa do tipo etnográfico. Isso, sobretudo, favorece uma aproximação do professor, pela investigação orientada e sistemática, às situações reais do cotidiano escolar com o propósito de potencializar pesquisa e ensino, teoria e prática pedagógica. Esse uso deve ser extrapolado para ações sistemáticas que compreendam uma inserção em projeto coletivo maior, a fundamentação teórica da prática pedagógica pela pesquisa e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como evidenciado na experiência formadora da

autora, em que uma “certa pobreza nas análises” dos textos produzidos pelos alunos e outras dificuldades em relação ao tempo e à preparação dos participantes foram questões que emergiram.

É preciso ir muito além e empreender o que chamo de **garimpo teórico**, isto é, tomar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, de garimpagem dos aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados. E a partir daí garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras e as análises desses aspectos críticos, fugindo das conclusões apressadas e superficiais [...]. A pesquisa etnográfica seria o texto gerador de um novo texto que iria sendo produzido pelo grupo de participantes dos programas de formação e aperfeiçoamento docente por meio do estudo, da discussão, da troca de saberes e do exercício da escrita (ANDRÉ, 1997, p. 26-27, grifos da autora).

Intrinsecamente vinculada as duas primeiras possibilidades, a terceira propõe a pesquisa como fonte de reflexão e análise crítica da prática do professor. Dessa forma, evidencia o seu potencial para desenvolver competências para refletir sobre o trabalho docente e para o processo de (re)apropriação dos saberes do professor, por ele mesmo, numa constante busca de autonomia profissional. Para tanto, a pesquisa-ação é entendida como uma forma possível para esse fim, já que tem como característica “[...] o acompanhamento sistemático e controlado de uma ação realizada por um indivíduo ou grupo [...]” (ANDRÉ, 1997, p. 28).

A percepção de que a aula universitária deve voltar-se para o ensinar pesquisando e pesquisar ensinando a partir de problemas da prática pedagógica, tendo como referência os estudos de memória educativa e a pesquisa-ação, também foi identificada em Lima (2000). A proposição metodológica que considera fundamentalmente o conceito de interpretação como uma construção de significados pressupõe os momentos de “proposição de um problema de ensino”, a sua “contextualização social e histórica”, a “enunciação narrativa da prática pedagógica” e a “produção de sentidos e significados” sobre essa prática. A interpretação e a intervenção no problema estudado associadas à perspectiva de comunicação dos resultados desse processo são destacadas como relevantes para a construção da relação entre ensino e pesquisa.

Já Balzan (2000) coloca em destaque, para a compreensão da problemática da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, o trabalho coletivo entre professores e alunos no ensino superior, a partir da proposição da forma intencionalizada e

sistematizada de fazer pesquisa. A compreensão dessa forma de fazer pesquisa, embora não se contraponha às idéias postas nos parágrafos anteriores, aponta a relação da qualidade do ensino que utiliza a pesquisa como princípio metodológico. Das descrições e análises de experiências bem-sucedidas de articulação ensino e pesquisa nos cursos de Ciências Biológicas e Direito, foi possível perceber a construção de “outra concepção” de ensino e aprendizagem e a necessidade de formalização da pesquisa quando são delineados procedimentos em relação à definição de problemas, à revisão teórica, à coleta de dados, à elaboração de relatórios, à socialização por meio de publicação e à participação em congressos. Isso pode ser identificado na citação seguinte.

As etapas posteriores ao trabalho de campo seguem, de modo geral, o roteiro do primeiro projeto: trabalho em grupo nos laboratórios e em sala de aula sob orientação dos professores, leitura e discussão de resultados, visando ao aprofundamento e à ampliação de conceitos, apresentação dos resultados obtidos aos demais colegas da classe e relatório escrito. As exigências vão se tornando maiores e os trabalhos têm melhor qualidade, tanto no que se refere às apresentações orais quanto aos relatórios escritos (BALZAN, 2000, p.124).

As idéias de outros autores brasileiros ampliam essa discussão e convergem também para duas questões geradoras: a necessidade da superação da visão de professor como mero executor, decorrente da perspectiva da racionalidade técnica, e a necessidade da ruptura com a crença de que o conhecimento só é produzido por pesquisadores na academia. Nesse debate, como reação, a prática do professor deve ser percebida como a referência de sua formação — ponto de partida e de chegada — e, portanto, o professor, sujeito em contínuo processo de formação, é que tem condições de autoridade e legitimidade para investigá-la e sobre ela produzir conhecimento, considerando o diálogo com diversas teorias e a parceria com instituições acadêmicas (MIRANDA, 2001). Com isso a recusa da supremacia da prática sobre a teoria e a inquestionável participação dos professores nos processos de investigação na prática devem ser consideradas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002b). O papel ativo do professor na escola, uma exigência nesse tipo de formação, é decorrente do reconhecimento dos saberes da sua experiência docente e da possibilidade de empreender uma reflexão crítica que vise à melhoria da prática (ANDRÉ, 2001b).

Acredito que a citação que se segue contempla essa discussão.

A literatura sobre o professor pesquisador centra-se, portanto, na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento, origem e destinação de 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 (MIRANDA, 2001, p. 135, grifos da autora).

Como forma de superar o entendimento de que, nessa perspectiva de formação, a prática se reduza à técnica e, por sua vez, limitar todo o saber à dimensão prática, Miranda (2001) argumenta sobre a prática com a *condição de práxis*, em que conhecimento e ação, teoria e prática se articulam a partir da reflexão sobre essa ação. É nessa condição também que a formação orientada pelo viés reflexivo e investigador é concebida como um contínuo que articula a formação inicial, a prática pedagógica cotidiana e a formação continuada.

A compreensão de que a articulação entre a riqueza de conhecimentos que os professores em suas práticas produzem e as suas experiências escolares é ponto de partida para os processos de formação e as desejadas transformações na escola, como bem coloca Dickel (2000). Sem dúvida, essa questão está inserida na problematização da dissociação entre ensino e pesquisa e na tensão entre pesquisa acadêmica e “pesquisa do professor”, temas bastante discutidos por Zeichner e freqüentemente incorporados no debate brasileiro.

Essa análise foi desenvolvida por Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2000), quando destacam que o desafio de perceber os conhecimentos científicos, ditos teóricos, como relativos e não como verdades inquestionáveis, é fundamental para se compreender que o saber docente é complexo e plural. Assim, inspirados em Carr e Kemmis, esses autores assumem o conceito de práxis emancipatória e a educação como prática social e pressupõem que o professor constrói teoria do ensino por meio da reflexão crítica sobre seus conhecimentos práticos, o que implica uma valorização dos saberes produzidos pelos professores no trabalho docente.

Na relação entre teoria e prática e, particularmente, tendo em conta a concepção de saber e de prática pedagógica, a investigação crítica e colaborativa,

por parte da escola e da universidade, pode favorecer a melhoria da prática e o desenvolvimento curricular. A pesquisa, vinculada a um projeto político emancipador de sociedade, é entendida, então, como “elo articulador e dinamizador” da teoria e da prática. O texto dos próprios autores expressa essas idéias.

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2000, p. 311).

Stenhouse, Elliot, Zeichner e Carr e Kemmis foram autores importantes para o entendimento da prática como contexto produtor e do professor como sujeito responsável pela investigação sistemática dessa prática, tão evidenciada pela nossa literatura. As elaborações de Lüdke (2001a), apoiadas em Zeichner, legitimam a investigação feita pelo professor como potencialmente geradora de conhecimento, como forma de pesquisa educacional, apresentando uma significativa vantagem quando comparada com a pesquisa acadêmica, qual seja, a proximidade entre o professor (pesquisador) e sua prática (contexto de investigação).

A dimensão político-social-cultural, dialógica e coletiva do processo de formação docente pela investigação e a assunção dos professores como pesquisadores e não como participantes de pesquisas, cujo controle está alheio ao professor, são pontos defendidos por Geraldí, Messias e Guerra (2000), quando discutem as idéias de Zeichner. Especificamente sobre isso, neste artigo, além da denúncia da incorporação ambígua do termo reflexão (aqui do termo pesquisa), quatro aspectos sobre o professor reflexivo são criticados e aqui transferidos para a análise da perspectiva do professor pesquisador: a) desenvolver a prática investigativa em parceria com a universidade tem significado a ajuda ao professor da escola básica e o “mérito da produção da pesquisa” fica com o professor universitário, considerado o “mais preparado”. Este tipo de parceria patrocinada pela universidade, detentora do conhecimento, não favorece o rompimento com a racionalidade técnica; b) pesquisar sobre a prática não se limita a uma dimensão técnica que exclui desse processo a clara compreensão dos fins da educação e as

implicações éticas e morais do ensino; c) investigar a própria prática não significa assumir esse processo como uma atividade individual em que nuances diversas da prática pedagógica, principalmente seu caráter social e político, são desconsideradas; d) assumir uma prática investigativa não significa individualizar as responsabilidades implicadas nas questões do ensino e atribuir a um professor ou à escola a solução de problemas educacionais e sociais mais profundos.

Garcia e Alves (2002) recusam o processo de desqualificação profissional e a negação da histórica atividade pesquisadora dos professores. A crença de que o professor é um mero executor e por isso “não pensa” reafirma o papel da formação do professor pesquisador em ressignificar a capacidade de interrogar o contexto em que se situa o professor, sujeito desse processo. Nesse contexto do professor, campo de investigação, teorias se mobilizam para transformar as situações em possibilidades de pesquisa que podem contribuir para a ampliação das experiências de formação dos alunos e professores. Tão importante quanto pesquisar é compreender o processo de pesquisa, o que implica entender o ensino, na medida em que teorias explicativas são produzidas pela postura investigativa assumida pelas professoras na prática escolar. Isso implica, ainda, considerar as diferenças, as contradições, os valores e uma multiplicidade de conhecimentos de todos os sujeitos da escola.

Nesse contexto, a questão relativa à “validade” da teoria produzida pelo professor tem interface com o entendimento do que seja o “centrar-se na prática” como pressuposto fundamental dessa proposição. Isso significa que, somente pela ação reflexiva (investigativa) do professor, a prática suscita saberes, ou seja, ela é fonte, meio e destinação de saberes. No interior dessa prática é que esses saberes são construídos, e não apenas a partir de orientações de fora desse contexto prático do professor. Então, a teoria produzida por essa ação tem a validade de uma ciência prática que se “equipare” à ciência elaborada pela academia (MIRANDA, 2001).

É nesse ponto que se assenta a compreensão de que a teoria produzida pelo professor está para orientar a sua prática e para incluir-se no processo de elaboração do conhecimento em educação. A essa visão está subjacente a crítica aos tradicionais modelos cientificistas que concebe o saber do professor como conhecimento não sistematizado, portanto, considerado menos relevante do que o dito conhecimento científico.

Assim, o potencial da pesquisa na formação e na prática do professor está na ressignificação do papel e da identidade do professor e na superação da visão fragmentada dessas práticas, na medida em que o professor passa a ser visto como produtor de conhecimento sobre a sua prática, ou seja, o professor responsável pelo desenvolvimento de pesquisa faz a pesquisa para a sua prática pedagógica. Essa atividade investigativa significa uma disposição para avaliar crítica e sistematicamente a própria atividade docente, haja vista o entendimento de que ela está em processo permanente de construção e transformação. Tanto na indagação como na ação, a atividade docente se reconstrói.

É claro que o fato de se assumir como pesquisador gera dificuldades de diversas naturezas para o professor, bem como para a instituição acadêmica, mas, acima de tudo, essa perspectiva, motivada pela insatisfação com a complexa situação da educação e com o potencial criativo e inventivo do professor, mediante uma “boa formação”, aposta na necessária articulação pesquisa, formação e prática.

Portanto, entende-se que esse *estar sendo* da concepção do professor pesquisador indica que essa proposta de formação é possível não somente pelo “desenvolvimento de pesquisas”, mas também pelo enfrentamento de diferentes desafios da formação de professores. Os estudos aqui considerados voltam-se para dimensões mais amplas do processo de ensino e de pesquisa e recusam a se centrar na “inovação metodológica”. De forma geral, considerando aportes teóricos diferentes, parece-me que há a tentativa de redimensionar a natureza do conhecimento do professor e o papel de professores e alunos para um sentido político e social e, portanto, da educação para além da perspectiva técnica. Pressupõe-se, a partir das convergências na literatura, a legitimidade da proposta de formação do professor pesquisador que, construída por uma base epistemológica e política, indica um novo estatuto para o professor, sua formação e sua prática pedagógica que se faz prática social.

Em síntese, há de se destacar a potencialidade da atividade de pesquisa na formação e na prática do professor, considerando os seguintes pressupostos orientadores para a condução deste estudo: a) a concepção de formação do professor pesquisador se funda na crítica ao modelo da racionalidade técnica e com isso assume como orientação uma linha teórico-crítica; b) a necessidade da superação da visão de professor como mero executor, decorrente da perspectiva da racionalidade técnica e a necessidade da ruptura com a concepção linear e restritiva

de conhecimento, bem como a crença de que o conhecimento só é produzido por pesquisadores na academia; c) a prática do professor deve ser a referência de sua formação e, portanto, o professor, sujeito em contínuo processo de formação, tem autoridade e legitimidade para investigá-la e sobre ela produzir conhecimento; d) a pesquisa é vista como atividade processual e reflexiva de crítica e de questionamento e, com mais ou menos ênfase, ela deve ser intencionalmente sistematizada e formalizada, pois ela é fonte de análise crítica da prática do professor; e) a pesquisa tem a função didática de mediação da prática pedagógica e pressupõe a produção de conhecimentos novos como possibilidade de reconhecimento dos saberes dos professores (complexos e plurais) e de ressignificação do papel e da identidade do professor; f) essa proposição de formação indica a articulação entre formação inicial, prática pedagógica e formação continuada, com base em relações colaborativas entre instituições e sujeitos, sobretudo pesquisadores e professores; g) já que a prática do professor, entendida como contexto produtor, é o ponto de partida e de chegada, a modalidade de pesquisa-ação é predominantemente indicada.

2.1.3 A natureza, os critérios e a função da pesquisa na formação e na prática do professor

As idéias anteriores convergiram para o desenvolvimento de pesquisas entre as atividades do professor em formação inicial e em exercício profissional e para o reconhecimento do professor como sujeito pesquisador de sua prática. No entanto, a problematização sobre uma possível conceituação e definição de critérios para a denominada “pesquisa do professor” parece-me ainda obscura, inclusive a imprecisão dessa caracterização, como se o professor tivesse uma “pesquisa” específica para ele. Lüdke (2000a, 2000b e 20001c) analisa a dificuldade em relação a essa questão. O trecho seguinte a problematiza:

Enquanto é abundante a literatura sobre a importância da pesquisa para o trabalho docente e a defesa da figura do professor pesquisador, é muito difícil encontrar trabalhos acadêmicos dedicados a enfrentar de perto a questão da propriedade do conceito de pesquisa corrente na academia e nos meios científicos, quando se trata de focalizar a atividade de pesquisa em geral realizada pelos professores da educação básica. Há quase uma unanimidade, ou

pelo menos uma posição hegemônica, entre os autores, em favor da presença da pesquisa nos planos curriculares, nos projetos de escola, nos programas de desenvolvimento profissional e de formação inicial e continuada de docentes. Entretanto, ao se visualizar o que de fato fazem os professores sob essa denominação, fica patente a insuficiência do conceito corrente para dar conta de modo satisfatório de uma tal variedade de manifestações, muitas delas não atingindo sequer critérios mínimos comumente por ela requeridos (LÜDKE, 2001c, p. 99).

Não há dúvida de que a pesquisa deve orientar e informar a prática do professor e a atenção para a direção assumida pela relação entre investigação e prática (perspectiva instrumental ou construção da autonomia profissional) não deve ser pouca. Não menos importante para considerar uma compreensão da pesquisa a ser desenvolvida na formação e no trabalho docente é admitir que ela é a estratégia em potencial para, ao mesmo tempo, inserir o professor no processo de produção de conhecimento educacional e de avaliação do seu trabalho.

Quando a nossa literatura chama a atenção para a direção política e social da pesquisa, acredito que está se traçando um desenho de pesquisa cujo papel vai além da dimensão cognitiva, ou seja, como universo cultural em que a ampliação das possibilidades de formação e das funções das instituições educativas (escola e universidade) se mostra como força emergente contra as hierarquias e as relações de poder no campo da produção de conhecimento. Com isso não entendo que a formação do professor como pesquisador seja a única possibilidade de qualificar o profissional da educação. Como diz Santos (2001, p. 23-23), “[...] 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 competente”. Mas é bastante presente nessa perspectiva o pressuposto de que a formação centrada na pesquisa estimula o exame da prática de ensino e as possibilidades de sua mudança, na qual os professores são concebidos como “produtores de sua profissão”.

Ao assumir a pesquisa como “conhecimento em construção”, Soares (2001) analisa que a indissociabilidade entre ensino (socialização do conhecimento) e pesquisa (produção do conhecimento) se legitima pela possibilidade de convivência e vivência da pesquisa, a fim de que não apenas se busque a sua presença ou o acesso aos seus produtos, mas aos processos de produção do conhecimento. Ao

ensino cabe o resgate da totalidade desse processo, por vezes fragmentado pelo pesquisar.

Se a pesquisa e o ensino devem estar articulados, também devem se diferenciar, pois são atividades que exigem conhecimentos e habilidades diferentes e possuem implicações diversas. Essa questão posta por André (2001b) é discutida a partir de Bernard Charlot, quando diferencia “ato pedagógico” de “ato de pesquisa”. O primeiro é considerado mais complexo, já que tem uma perspectiva axiológica e política que exige, muitas vezes sem condições para um distanciamento, atitudes imediatas e imprevisíveis. Já o segundo focaliza algumas dimensões do ensino por meio de procedimentos analíticos, rigorosos e sistemáticos e, então, não se pode “[...] atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente” (ANDRÉ, 2001b, p. 59).

Adverte a autora que o “espírito de investigação” deve ser desenvolvido com os professores e, mesmo que se considere que a “pesquisa voltada para a melhoria da prática” *não* necessita cumprir as orientações da pesquisa científica, especialmente a produção de conhecimento, devem-se ter em conta as condições estruturais, institucionais e pessoais para tal empreendimento.

Além das possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa sugeridas por essa autora em obra referenciada, em André (2001b) são apontadas as seguintes: a) a pesquisa como eixo do curso, integrando formação inicial e continuada, objetivando o desenvolvimento de atitudes e habilidades investigativas pela própria análise dos diversos aspectos da pesquisa;⁴⁷ b) a pesquisa dos docentes formadores de professores estar inserida nos programas das disciplinas, discutindo o processo e os resultados desse trabalho; c) a pesquisa desenvolvida em colaboração entre universidade e escola por meio de diferentes metodologias.

Dessa discussão, a cisão entre pesquisa acadêmica e “pesquisa do professor” emerge como um grande dilema a ser superado. Fundamentalmente, Zeichner é o autor que mais está presente na literatura brasileira. O argumento de que o conhecimento produzido pelas pesquisas educacionais tem sido pouco relevante para as práticas escolares e que o processo de produção e utilização de conhecimento tem sido conduzido por pesquisadores de fora da sala de aula que,

⁴⁷ O caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, campus de Niterói e Angra dos Reis, em que a pesquisa perpassa todo o curso, é comumente citado, especialmente por Esteban e Zaccur (2002b).

muitas vezes, assumem o papel de julgadores ou de prescritores de teorias, tem mobilizado o debate sobre a pesquisa na formação de professores. A linguagem especializada, dificultando a sua apropriação pelos professores, as análises pessimistas da prática e da realidade do professor, dentre outros aspectos, caracterizam essa situação de cisão. Por outro lado, a realidade do professor e da escola também dificulta uma possível interação, quando assume posição imediatista, pragmática, cética e mesmo de resistência diante da pesquisa acadêmica.

Nesse contexto do professor como pesquisador, segundo André (2001b), a contraposição entre conhecimento científico e conhecimento da prática aparece como uma outra dicotomia. A “pesquisa do professor” deve produzir conhecimentos novos? Se deve, quem os define como novos? Rigor e sistematização em todos os procedimentos da pesquisa são necessários? Ela deve ser divulgada em reuniões específicas, congressos e/ou publicações? Qual a finalidade do conhecimento produzido na “pesquisa do professor”?

Tais questionamentos têm como precedente uma outra pergunta básica: o que é a pesquisa do professor? Tantas outras questões postas na literatura sobre as condições objetivas e estruturais do contexto de formação e do trabalho docente, sobre a identidade do professor que se assume pesquisador e seus interesses e necessidades e sobre as relações entre ensino e pesquisa que provocam a legitimidade dessa perspectiva de formação só serão “respondidas” caso a natureza da “pesquisa do professor” seja mais bem debatida. Isso não quer dizer que devemos ter um conceito único de pesquisa a ser aplicado ao contexto do professor.

Tanto as constatações dos estudos de Lüdke (2001b; 2001c),⁴⁸ que analisou limites e possibilidades da articulação do conceito e da teorização sobre o professor pesquisador em instituições escolares do Rio de Janeiro, como parte das obras trazidas para este texto indicam uma ambivalência em relação ao conceito de pesquisa. Na verdade, há uma dificuldade em definir um conceito consensual, se é que se deve propô-lo. Dos professores que participaram desse estudo apareceu uma variedade de concepções e tipos de pesquisas desenvolvidas, voltadas para a pesquisa acadêmica e para as questões rotineiras e práticas, seguindo muitas vezes preferências individuais (confecção de material didático, elaboração de projetos sendo confundidos com a noção de pesquisa...).

⁴⁸ Esse estudo de Menga Lüdke se deu em escolas “especiais” em que os professores desenvolvem pesquisas junto com as funções de ensino.

Semelhantes dados foram encontrados nos estudos de Florentino et al. (2002) e de Silva, Araújo e Ruiz (2000) em que as noções de pesquisa científica e pesquisa, esta última como atitude em relação ao saber acumulado (pesquisa no/do cotidiano), foram identificadas como expressivas do pensamento de professores. A complementaridade e o diálogo entre essas duas concepções se colocou como uma possibilidade para uma relação dialética entre teoria e prática na formação do professor.

Interessante destacar dessas pesquisas de Menga Lüdke que a ambivalência quanto ao conceito de pesquisa está relacionada com a superioridade da pesquisa acadêmica, daí a sua não adequação à escola básica. A meta acadêmica e a situação da prática docente se confrontam e marcam essa ambivalência, mesmo considerando a dificuldade em reconhecer a realização de pesquisas por parte dos professores e em obter material representativo dessas pesquisas, como mostrou o estudo de Lüdke (2001b; 2001c). No entanto, um aspecto fundamental para o movimento do professor pesquisador parece estar bem claro com o estudo dessa autora, qual seja, a constatação de que a insuficiência do conceito de pesquisa acadêmica não é suficiente para substituí-la por um conceito mais abrangente que contemple outras formas de fazer pesquisa pelos professores. Isso implica não classificar uma forma específica da pesquisa feita na escola básica, “[...] pois poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para a função de construção do conhecimento sobre problemas que pedem solução” (LÜDKE, 2001b, p. 39).

Em estudo recente, Lüdke (2004) amplia as reflexões em torno dessas questões quando traz a visão de professores formadores de licenciaturas de duas universidades públicas do Rio de Janeiro. A dúvida sobre o que é e o que deve ser a atividade de pesquisa por parte dos professores da escola básica atravessou a opinião desses professores sobre a importância, a necessidade e a viabilidade da pesquisa na sua formação e no seu trabalho. Como disse a autora:

Pudemos constatar uma certa duplicidade em relação ao conceito de pesquisa, que já havíamos notado na primeira etapa do nosso estudo, junto aos professores da escola básica. Tanto no primeiro grupo como no segundo, encontramos um número considerável de informantes que atribuíram à universidade e a seus professores um tipo de pesquisa pautada no modelo científico e que poderia ser designada como pesquisa acadêmica. Para os professores da

escola básica, o tipo de pesquisa mais indicado seria o daquela voltado para questões de cunho prático e de caráter urgente, ligada a problemas do dia-a-dia das escolas. Embora não se possa dizer que se trate de uma posição predominante entre os nossos entrevistados, ela assinala um certo risco, a ser evitado, de estabelecimento de uma ordenação hierárquica entre tipos de pesquisa, ficando a pesquisa ‘acadêmica’ numa situação superior a daquela do professor da escola básica (LÜDKE, 2004, p. 191).

Esse risco se relativiza quando se considera a premissa — posta pelos professores formadores entrevistados — de que “[...] *há pesquisas de diferentes tipos, para diferentes finalidades [...]*” (LÜDKE, 2004, p. 188). Ou seja, esses tipos de pesquisa têm valor para o processo de construção do conhecimento e devem dialogar com os problemas mobilizadores da pesquisa, já que a hierarquização entre esses tipos de pesquisa pode impedir que ela cumpra sua função social e política.

Um grande dilema está posto: tem-se por referência o conceito e os atributos de pesquisa científica ao que o professor faz quando orienta seu trabalho para a associação ensino e pesquisa? Pensar a formação e o trabalho do professor mediados pela pesquisa exige a construção de um “novo” conceito de ciência. Mas, para a questão proposta acima, a relação de diálogo, que garanta as especificidades tanto da pesquisa científica como da possibilidade da pesquisa realizada pelo professor, parece ser um caminho. Concordo com Lüdke (2001c, p. 98), quando fala sobre sua pesquisa: *“Estávamos convencidos, porém, da importância de construir um canal de comunicação entre a discussão em torno desse conceito na academia e a prática de pesquisa nas escolas de educação básica, bem como, é claro, a própria discussão a esse respeito por seus professores”*.

Desse debate parece emergir a visão de Lüdke (2001c) sobre a “pesquisa do professor”, quando indica a dificuldade “[...] *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*” (p. 38, grifos meus).

A título de síntese, o texto seguinte pode ser representativo dessa questão:

Entretanto, não parece necessário, nem justificável, por um lado, estabelecer uma categoria própria do professor, limitando seu trabalho a essa opção obrigatória [...]. 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 problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente (LÜDKE, 2001a, p. 92-93, grifos meus).

Essa análise também foi percebida em Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), na crítica feita à divisão entre pesquisadores e professores na produção do conhecimento educacional e na defesa do potencial da pesquisa para a autonomia do professor, tanto na participação da produção do conhecimento educacional como na organização do trabalho docente. Elas deixam explícitas as diferenças entre a pesquisa produzida pelo professor e a pesquisa acadêmica e sugerem elementos complementares para um possível diálogo entre essas abordagens:

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 (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 118).

As idéias de Lüdke (2001c) em torno do desenvolvimento de “concepções paralelas mais amplas” de pesquisa, da possibilidade da “aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor” e dos “cuidados” aí implicados remetem à reflexão sobre os critérios de legitimação da pesquisa feita pelo professor e, para tanto, a contribuição de Jacky Beillerot, estabelecendo a classificação da pesquisa em dois níveis, é especialmente referenciada por essa autora. Beillerot, citado em estudos de Menga Lüdke, esclarece que o conceito de pesquisa não é unívoco, por isso os cuidados com as possíveis classificações. Para guiar a reflexão sobre o assunto, é também necessário o uso de critérios como “flexibilidade e sensibilidade”, o que estimulou a nossa autora a considerar que *“O autor insiste que a qualidade de uma pesquisa não se reduz ao que pode ser avaliado pelos critérios propostos, mas pela maneira como são trabalhados, cada um isoladamente e todos em interação”* (LÜDKE, 2001c, p. 104).

O primeiro nível exigiria o cumprimento dos seguintes critérios: a) produção de novos conhecimentos (difícil, sugere seu reconhecimento pela comunidade mais

próxima do assunto); b) processo rigoroso de investigação (indispensável, mas não suficiente); c) comunicação de resultados (não há pesquisa sem essa finalidade). Com a consideração desses três pontos, segundo Lüdke (2001c), o autor entende que algumas atividades equivocadamente denominadas de pesquisa seriam eliminadas. Mais três critérios são sugeridos por esse autor e compõem o segundo nível: d) introdução da dimensão de crítica sobre fontes e métodos de trabalho; e) sistematização na coleta de dados; f) “[...] a presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que contribuem para permitir a elaboração de uma problemática, assim como a interpretação de dados, o que nem sempre ocorre com a pesquisa do nível mínimo” (LÜDKE, apud BEILLEROT, 2001c, p. 103).

Como coloca a autora, esses últimos critérios caminham para uma designação de “pesquisas superiores”. Entendo que, sem dúvida, isso pode implicar que o estabelecimento de critérios fique por restrita responsabilidade da universidade, reafirmando a tão criticada divisão entre academia e escolas. Porém, fica claro também que não há como negar a necessidade e a possibilidade de apropriação para o campo da “pesquisa do professor” de referências sobre a pesquisa científica produzidas historicamente.

Por outro lado, Corazza (2002)⁴⁹ fornece algumas pistas para a compreensão da complexa relação entre ensino e pesquisa, com a concepção da “pesquisa-que-procura” na formação do professor. Por que se procura? Como se procura e o que se procura? são questões que problematizam essa concepção. Percebe o professor como um intelectual público da educação e, ao mesmo tempo, resiste à tradicional forma moderna de ensinar e pesquisar. Propõe o resignificar o já significado, desconstruir o construído, desnaturalizar o tido como natural, suspeitar das verdades e das certezas, historicizar o determinado, como expressões da ligação ensino e pesquisa. Assim a autora se posiciona sobre a “pesquisa-que-procura”:

Ao problematizar o que não era nenhum problema, nem problemático, para as outras formas de ensinar e de pesquisar, fazemos a pesquisa-que-procura e ensina [...] porque já não podemos mais receber e aceitar os conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, técnicas normativas, tipos de experiência da docência moderna... sem questioná-los. Porque sabemos que, quanto e como estão vinculados a relações de poder, de saber e de verdade, que atravessam os corpos e almas para sujeitá-los; e

⁴⁹ Em função das características da escrita dessa autora, que se baseia nos estudos pós-críticos, procurei ser fiel aos termos por ela usados. Por isso, o emprego de aspas em muitas palavras.

também que, quanto e como configuram certos estilos de ensinar, de viver e de ser, e não outros. Porque estamos insatisfeitos e insatisfeitas com os seus cálculos, intervenções, racionalidades políticas, jogos estratégicos de sujeição, técnicas de individualização, procedimentos de totalização, tecnologias de governo do estado, dos/as outros/as e de nós mesmos/as (CORAZZA, 2002, p. 59).

Diz a autora que o problema da ligação pesquisa e ensino é engendrado, e não descoberto, na trama tecida pela teoria e prática contra o já aceito e realizado. Com isso, o que existem são “teorias-linguagens” que geram “coordenadas” que orientam o processo de pesquisa e ensino a partir de quatro “trabalhos”: a) estudo dos conceitos e formas de problematização dos “objetos” das teorias selecionadas; b) extração do objeto em “estado bruto” em sua articulação com a prática; c) escolha de “ferramentas conceituais” para lidar com o objeto e construir e problematizar “outras significações”, questões de pesquisa e unidades de análise; d) realização de análise da situação de pesquisa e ensino, de modo a encontrar o objeto sem essas teorias-linguagens, ou seja, *“Deixar, à margem, o aprendido para fazer com que da originalidade do objeto saltem, como ‘rãzinhas’, os novos sentidos. Cada um/a pode, então, fazer surgir uma nova teoria, que emerja da junção entre a teorização e o seu objeto”* (CORAZZA, 2002, p. 63).

Esses novos sentidos da “pesquisa-que-procura” e ensina são saberes que não sabem tudo; encontram-se abertos, são invenções e não comprovações do já sistematizado. Especialmente, isso fica bem próximo da visualização da “pesquisa do professor” em formação e da escola básica, isto é, o não propósito da produção do conhecimento pelo professor ter a responsabilidade com as “soluções” das problemáticas da educação, mas de contribuir com a construção de novos sentidos, “novas leituras e escrituras”, novas práticas a serem problematizadas e cotejadas com novas explicações teórico-práticas. Com isso, a autora confirma essa análise considerando que *“[...] a principal contribuição [da pesquisa-ensino pós-crítica] é apenas a de ser aproveitável por outros docentes-pesquisadoras/as, como uma sementeira de sentidos imprevistos”* (CORAZZA, 2002, p. 65, grifos da autora).

Logo, procura-se e ensina-se, com outras formas de olhar, de ler, de escrever, de sentir e de dizer, problemáticas não vistas, não ditas, não sentidas... Ensinar e pesquisar de modo “criativo-inventivo-artístico”.

A pesquisa colaborativa entre universidade e escola, principalmente por meio da pesquisa-ação na prática docente, é apontada por nossos autores como um

importante caminho para romper a divisão entre professor e pesquisador acadêmico, pois ela pressupõe o tratamento com seriedade dos resultados das iniciativas de investigação do professor. Visivelmente, aqui o professor é o sujeito também responsável pela coordenação desse processo, e não apenas consumidor da pesquisa acadêmica elaborada por outros. Vê-se, com essa perspectiva, a possibilidade de ruptura com a separação entre quem planeja e quem faz educação, entre quem investiga e quem reproduz o conhecimento. Defendem essa perspectiva parte significativa dos trabalhos utilizados para este capítulo e outros estudos a serem especificamente considerados em momento adiante, com a análise de algumas teses.

Especificamente, Pimenta (2004)⁵⁰ defende a pesquisa em colaboração e a pesquisa-ação como processo de intervenção pedagógica e construção coletiva de saberes na escola, tendo em vista a interface com a análise das mudanças nas práticas e na teorização dos professores. A finalidade dessa pesquisa é criar uma cultura de análise das práticas na ação conjunta entre professores da escola e professores da universidade, cujo vínculo é um dos principais desafios, exigindo relações de confiança, de parceria e de diálogo. O enfoque é o de ajudar na construção da identidade dos professores por meio de um processo formativo que mobiliza os saberes da teoria da educação e que constitui os seus saberes-fazer docentes.

Algumas conclusões do Seminário “Universidade e escola: pesquisa colaborativa para melhoria do ensino público – universidade – Fapesp – escola pública”, realizado em 1999 na Faculdade de Educação da USP, apontadas por essa autora, referem-se ao processo metodológico desse tipo de pesquisa e são aqui consideradas: modelo “construtivo-colaborativo”, que pressupõe a dimensão processual na relação de parceria universidade e escola campo de pesquisa (investigação e ação); produtos alcançados e processos são dados de pesquisa que guiam os rumos da investigação; a análise dos processos significa produção de conhecimentos sobre os problemas investigados, implicando organização de dados para a sistematização e socialização desse conhecimento; não configuração e detalhamento da pesquisa *a priori*, pesquisa como sendo processo em aberto, mas

⁵⁰ Esse texto é um dos trabalhos do simpósio “O futuro presente na formação de professor” apresentado no XII ENDIPE, realizado em 2004 em Curitiba, PR. Em face da sua não publicação até o momento do evento, ele foi disponibilizado pela autora aos participantes interessados.

que exige coerência teórica e metodológica; construção de metodologia que busque coletar e analisar dados que atendam aos problemas pesquisados pelo grupo e relação de parceria.

Nesse sentido, o artigo de Pereira (2000b), quando traz a contribuição de Elliott; o de Geraldi, Messias e Guerra (2000), o de Zeichner e o de Geraldi (2000) sobre a pesquisa-ação nas pesquisas sobre/no ensino foram referências para as idéias seguintes.

A colaboração pretendida pela pesquisa-ação se contrapõe às relações dicotomizadas entre pesquisa e prática educativa, entre teoria e prática, quando se consideram as suas múltiplas facetas. Dentre elas destaco a desconsideração do conhecimento da experiência do professor e da sua autocompreensão sobre o trabalho docente com a conseqüente adoção de generalizações; o poder dos denominados pesquisadores externos sobre os professores da escola básica, que rejeita a participação desses últimos; e as relações hierarquizadas e de controle entre esses sujeitos na produção e socialização do saber.

Dessa perspectiva de colaboração emergem parcerias nos comprometimentos com as mudanças, tanto no processo de pesquisa e de ensino como no desenvolvimento profissional e social dos sujeitos e das instituições participantes. Do ponto de vista político e epistemológico, reconhece-se a legitimidade do saber do professor, sujeito produtor de conhecimento válido, e se pressupõe o ensino como prática social, constituído por dimensões singulares e complexas.

Sobre a pesquisa-ação e sua legitimidade epistemológica, Geraldi, Messias e Guerra (2000)⁵¹ apontam que há diferenças especialmente no que se refere à dimensão da participação entre a pesquisa-ação nos estudos em Ciências Sociais e na pesquisa-ação do professor pesquisador, mesmo que elas tenham bases comuns. Os professores não seriam “representantes participativos da situação” em circunstância hierárquica de inferioridade em relação aos pesquisadores externos, mas pesquisadores. *“Neste sentido é que consideramos uma diferença epistemológica e política fundamental: trata-se de tomar os professores e professoras como pesquisadores e pesquisadoras e não como participantes de uma pesquisa cujo controle está fora do seu domínio”* (GERALDI; MESSIAS; GUERRA,

⁵¹ Este texto foi também utilizado como fonte de estudo desta tese.

2000, p. 254). Logo, conforme as autoras, há ressalvas a serem consideradas quando se pretende transferir a pesquisa-ação das Ciências Sociais para a pesquisa-ação do professor pesquisador.

Para discutir o processo de “investigação com ação” e de “ação com investigação” inerente à perspectiva da pesquisa-ação, Geraldi (2000) apóia-se em Zeichner para evidenciar três dimensões da pesquisa-ação: como prática social e política, como desenvolvimento profissional e como busca de reconhecimento do saber do professor. Essa compreensão indica que os temas das investigações devem ser determinados pela e na própria realidade do professor, na qual situações relativas à organização e gestão do currículo e do ensino, do contexto do trabalho docente e da realidade social, política, econômica e cultural do professor devem se tornar objeto de pesquisa.

Retomando a discussão proposta em parágrafos anteriores por Menga Lüdke, sobre os critérios de legitimação das “pesquisas dos professores”, Geraldi (2000) também trabalha com a contribuição de Zeichner. Esses critérios se referem às idéias sobre a clareza da pesquisa, subjetividade, validade dialógica e relação com a prática. Faço a opção de transcrevê-los do texto da autora para evitar distorções.

A clareza da pesquisa está relacionada à articulação e sistematização de idéias, porque a pesquisa pode ser apenas uma descrição de dados ou uma análise mais elaborada ou uma revisão teórica, mas a ênfase deve ser a clareza das idéias expressas. O critério de subjetividade está relacionado à voz e à existência do pesquisador em seu trabalho, se estão aparecendo as suas marcas, e tudo isso articulado com as relações do contexto sócio-econômico-político e cultural. O critério de validade dialógica situa-se em torno da questão: a pesquisa promoveu a reflexão através do diálogo, do debate entre as pessoas? Neste sentido, a pesquisa deve possibilitar espaços interativos para que os professores e as professoras possam refletir de maneira diferente da sua rotina diária (GERALDI, 2000, p. 96).

O critério de vínculo com a prática foi assim expresso:

Pelo que compreendemos, o autor propõe que o critério seria o *vínculo com a prática* e não, necessariamente, a mudança, pois esta nem sempre é factível nas condições de produção do trabalho pedagógico e a ignorância deste aspecto fundamental geraria, novamente, o risco da ilusão da reflexão e o risco da emancipação da sociedade via escola, o que é, no mínimo, ingenuidade (GERALDI, 2000, p. 97, grifos da autora).

Enfim, essa composição de indicadores para o que poderia ser considerado como pesquisa que atenderia às necessidades do professor pode, por um lado, não deixar claras referências mais próximas daquilo que o debate sobre a formação do professor pesquisador realmente precisa, mesmo tendo em vista que esse é um campo em construção. Concordo com Lüdke (2001a, p. 86), quando diz que *“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”*. Por outro lado, haja vista a constatação em estudos dessa autora da efetivação da pesquisa científica nas escolas investigadas e as tantas considerações em torno das tensões entre universidade e escola que aqui foram colocadas, acredito que ambas as instituições, em colaboração entre as suas culturas, podem trabalhar na definição de critérios que sejam compatíveis com os “dois” tipos de pesquisa. É possível um equilíbrio entre o saber da academia e o saber do professor?

Está claro que, como bem adverte Nunes (2002), autor citado no início deste capítulo, a imposição de protocolos de pesquisa predeterminados com base nos tradicionais critérios científicos de verdade, validade e fidedignidade, legitimados pela dicotomia entre sujeito e objeto, ciência e ética, ciência e política, ciência e estética, são questionáveis não só para a pesquisa na formação e na prática docente, mas para a construção de um novo paradigma de ciência que se comprometa com a formação humana e com a justiça social.

Talvez a precisão e a objetividade no conceito de “pesquisa do professor” e na definição de seus critérios possa sugerir uma orientação desterritorializada para o processo de investigação e produção de conhecimento por parte dos professores em formação e em atuação profissional. Não quero com isso confundir imprecisão com diversidade de interpretação que legitimaria mais esse debate, mas considerar que a materialização da perspectiva de formação do professor pesquisador exige a compreensão sólida da concepção de pesquisa, bem como da natureza do que se quer pesquisar e ensinar. Logo, as especificidades da ciência e do conhecimento científico devem ser consideradas e, acima de tudo, problematizadas.

Voltando o olhar para os trabalhos dos ENDIPEs, parece-me que a compreensão sobre a natureza e os critérios da pesquisa na formação do professor

pesquisador deve ser bem focalizada. A recente trajetória do debate sobre a pesquisa educacional no Brasil, especialmente, sobre as modalidades de pesquisa que valorizam a participação do professor, indica pistas importantes nessa área. A condição de ser professor/pesquisador, a relação entre objetividade e subjetividade aí inerente e as tendências de ações colaborativas entre pesquisadores e professores podem ser um bom exemplo. No entanto, não há dúvida quanto à dificuldade no reconhecimento de o professor assumir a posição de investigador e de produzir conhecimento e teoria sobre a sua prática, haja vista as suas condições de formação e de trabalho. Não menos importante é a influência da tradição hierárquica das relações entre universidade e escola, entre pesquisadores e professores.

Quando os nossos autores concebem a pesquisa para além de uma dimensão cognitiva, ou seja, como mediadora da prática, como “pesquisa-que-procura” e como universo cultural que se faz por um modo “criativo-inventivo-artístico”, confirma-se a insuficiência do conceito corrente de pesquisa. Mas, considerando esse pressuposto, a variedade de concepções e os tipos de pesquisa que vêm se desenvolvendo, embora com ambigüidades, percebo que a nossa produção está sendo cuidadosa quando sugere o diálogo entre conceitos de pesquisa. Obviamente se recusa um conceito unívoco ou consensual e, portanto, a classificação de um tipo específico de pesquisa do professor. Esse diálogo parece ser possível inclusive na discussão sobre os critérios da pesquisa para os quais as referências da pesquisa científica são fundamentais.

No entanto, não me parece que a pesquisa que o professor faz deva ser desprovida dos cuidados em torno do próprio processo de investigação e suas diversas implicações (rigor e sistematização em todas as fases da pesquisa, produção e comunicação de conhecimentos, dentre outros), como destacou Lüdke (2001c). Não me parece, também, que, ao assumir a pesquisa como prática social e política que procura o desenvolvimento profissional e a legitimidade do saber do professor, ela possa estar dissociada de uma necessária sistematização de idéias, da subjetividade do professor/pesquisador, de uma relação de diálogo e da relação com a prática, como sugeriu Geraldi (2000).

Essas questões apontam para a procura nos trabalhos dos ENDIPEs da natureza e dos tipos de pesquisa que o professor realiza, dos critérios de legitimação

dessa pesquisa e das reflexões em torno do processo de produção de conhecimento em que o professor se insere.

2.1.4 Dilemas e perspectivas na formação do professor pesquisador

Conforme mencionado neste capítulo, argumentar pelo potencial contra-hegemônico da formação do professor pesquisador, em frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática, significa propor as transformações das condições de formação e de trabalho do professor, bem como das instituições universitárias e escolares. A realização de pesquisas exige condições e reestruturações de diversas naturezas. Ficou evidente, pela análise da literatura brasileira, que as condições de efetivação representam um dos grandes desafios para que não escapem as possibilidades de pôr em prática modalidades de formação alternativas, como considerou Nóvoa (2001). Lüdke (2001b) reafirma a necessidade de assegurar as condições para o trabalho de pesquisas na escola básica, já que, em seu estudo, embora as escolas apresentassem situação diferenciada por terem institucionalmente a pesquisa como meta, encontrou condições insuficientes, como exigüidade de tempo, espaços/ambientes, recursos bibliográficos e tecnológicos, formação do professor etc.

Outros aspectos, tão importantes quanto a problemática das condições de realização desta proposta, emergiram do debate dos nossos autores brasileiros e, como já disse, foram observados por um olhar crítico e questionador para os limites e os riscos dessa proposição de formação no Brasil.

De acordo com André (2001b), não se deve atribuir à pesquisa um peso que ela não possui e concebê-la como a definidora de regras para a prática pedagógica. Essa proposta não é redentora da educação, mas, ao assumi-la como guia para a prática docente, “[...] *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*” (p. 60). Não menos importante, considerando ainda a autora, é que a formação do professor pesquisador está entre a significativa valorização do professor e o risco de responsabilizá-lo pelos problemas da educação. Tomar o

professor como ator coletivo e social desse processo se contrapõe a qualquer forma de individualização e responsabilização do professor pela qualidade da sua formação e da sua prática de ensino. Então, o cuidado de não conceber a pesquisa como simples estratégia de resolução de problemas da educação é necessário.

Outro risco alertado por André (2001b) se refere à possibilidade de desvalorização da prática docente perante a posição e *status* de superioridade que a pesquisa ocupa diante do ensino. Por isso, Geraldi (2000) alerta para que a relação ensino e pesquisa não seja vista de forma utilitária e que não se julguem as pesquisas pelas mudanças realizadas ou não na prática, ou seja, o critério é o vínculo com a prática.

Assumindo as considerações de Lüdke (2001c), que se baseia em Contreras, sobre a prática reflexiva para a análise da prática investigativa, a autora aponta como importante o cuidado para não se reduzir a idéia de autonomia do professor à sala de aula, o que implica questionar a natureza, o conteúdo e os limites das pesquisas feitas pelos professores.

Chamar a atenção para os componentes críticos, éticos e políticos desse processo e para a formação teórica ampla do professor pode sugerir a contraposição ao risco do uso esvaziado e à filiação acrítica do movimento do professor pesquisador, como denunciado por nossos autores. Os dois últimos pontos, a dimensão crítica dessa perspectiva e a necessidade da preparação teórica do professor para além das questões do ensino, são fundamentais recursos para o enfrentamento dos dilemas postos nesse campo de estudo.

Nessa mesma linha, Miranda (2001) aponta cinco riscos oriundos de uma possível adoção acrítica da perspectiva de formação do professor pesquisador: a) o de que ela se assuma como uma “retórica legitimadora da reforma educacional”, responsabilizando os professores pelos problemas escolares; b) o de conceber ação reflexiva/investigação como resolução de problemas escolares, já que a orientação para a prática é pressuposto básico; c) o de limitar as possibilidades reflexivas críticas do professor em caso de negar a teorização como parte do processo; d) o de estabelecer uma relação utilitária e imediatista com o conhecimento, negligenciando a necessária discussão teórica; e) o de desqualificar a universidade como instância privilegiada para a formação de professores.

Nesse contexto, na vivência e na convivência com a pesquisa, como sugeriu Soares (2001), as autoras Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) revelam nuances

apropriadas a algumas das observações anteriores, quando tecem considerações sobre os limites da experiência da pesquisa na formação continuada, na parceria universidade e rede Municipal de Ensino de Goiânia. As dimensões institucionais, políticas e epistemológicas próprias do trabalho de formação com a pesquisa se apresentam no seguinte fragmento do artigo de Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001, p. 123):

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 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 exceções, é desconhecido do pesquisador.

As considerações de Santos (2001), quando discute a pesquisa como “elemento essencial do trabalho docente” (uma das perspectivas de compreender a temática), não são menos explícitas e importantes. Apoiada em Cochran-Smith e Lytle, a autora destaca algumas críticas. Elas se referem: a) ao tipo de conhecimento que o professor produz quando realiza pesquisas — há uma dicotomia entre o conhecimento teórico e científico e o conhecimento prático do professor; b) à metodologia empregada na pesquisa feita pelo professor — adverte quanto às implicações do envolvimento dos professores nas situações investigadas, especificamente o rigor; e c) à finalidade das pesquisas — questiona a perspectiva instrumental e utilitária e a isso se contrapõe a vinculação com propósitos éticos, políticos, sociais e culturais da educação.

Por essas provocações é que muitos autores têm insistido que a concepção de formação do professor pesquisador pode eliminar ou mesmo desequilibrar a distância entre pesquisa e formação e prática profissional do professor e propor, sob novos enfoques, o diálogo entre conhecimento e ação. Não há dúvida de que esse movimento introduziu (ou talvez ressignificou) novas perspectivas na área da

formação do professor, principalmente ao compreender que a formação e a atividade docente estão em processo constante de transformação e requerem ações de questionamento e investigação contínuas. E, para tanto, o professor, na condição de coletivo organizado, pode e deve dar conta dessa tarefa.

Dessa forma, o desafio para a construção de relações dialogadas, democráticas, éticas e colaborativas entre universidade e escola, onde ambas se informam e se formam, está posto. Com ele decorre a ousadia de conhecer criticamente as teorias presentes na prática docente e de incorporar o conhecimento produzido pelo professor como saber legítimo. Isso, certamente, subsidiado por condições estruturais, políticas e epistemológicas, sem as quais essa proposta não se sustenta.

Um outro aspecto é o risco de cooptação do movimento do professor pesquisador pela racionalidade técnica (LÜDKE, 2001c), principalmente por “organizações internacionais conservadoras”, como o Banco Mundial, para continuar o controle sobre programas de formação de professores (PEREIRA, 2002). As relações entre pesquisa e ensino na prática e na formação profissional podem ser utilizadas tanto para o controle das ações como para a autonomia e conscientização da professor. Por isso,

[...] é essencial diferenciar concepções técnicas da ‘pesquisa dos educadores’, as quais vêem tal atividade apenas como ferramenta para a melhoria do ensino, de concepções críticas, estrategicamente orientadas e politicamente conscientes. O atual movimento dos educadores-pesquisadores tem um potencial para se tornar um exemplo de um movimento global que poderia lutar contra concepções conservadoras de formação docente (PEREIRA, 2002, p. 31).

Enfim, com essas análises, foram levantados pressupostos e desafios referentes às dimensões estruturais, políticas, culturais e epistemológicas para o campo de estudos da formação do professor no Brasil. Ao trabalhar com o princípio de que a pesquisa na formação e no exercício profissional significa um diálogo e interação de idéias e ações que se justificam mutuamente, acredito que, pelo atual estágio da literatura brasileira, já estão lançadas as bases para a sistematização dessa perspectiva de formação. Sem dúvida, esse referencial mostrou que se propõe a construir experiências com potencial educativo para a reinvenção das práticas de formação, sobretudo, considerando as singularidades das situações de

ensino e dos sujeitos envolvidos. A produção brasileira da década de 1990 e de 2000 se apresenta como conhecimento em construção e aponta novos sentidos para a formação do professor.

Para se somarem a essas experiências com rico potencial educativo, a seguir serão analisadas quatro teses de doutorado e uma de livre-docência de autores brasileiros. Assim como os estudos abordados ao longo da segunda parte deste capítulo, esses trabalhos confirmam, posso dizer, enfrentam a necessidade e a possibilidade de formação do professor, tanto na formação inicial como na continuada, mediante o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação em educação. Esta condição, estarem “situados” na pós-graduação, exprime uma particularidade que significa a “acolhida” da temática da relação pesquisa, formação e prática pedagógica no campo acadêmico e justifica a opção de analisar essas teses, sinais de um profícuo diálogo e, acima de tudo, de resistência ao uso esvaziado e à filiação acrítica à perspectiva de formação do professor pesquisador.

2. 2 PESQUISA, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE: A PRODUÇÃO EM TESES

Pretendo, neste momento, assumir como mais um ponto de partida as discussões sobre a relação ensino, pesquisa, formação e prática pedagógica do professor apresentadas em cinco teses acadêmicas produzidas no Brasil, na década de 1990 e no início da década de 2000. Com a análise dessas teses, busco identificar as principais questões que dão indícios, para o estudo, da configuração teórico-prática da produção acadêmica sobre o objeto formação do professor pesquisador. Com essa configuração, pretendo, também, evidenciar indicadores temáticos para subsidiar a análise dos trabalhos dos ENDIPEs.

Inicialmente, esclareço que as teses aqui analisadas foram selecionadas a partir de indicações bibliográficas dos estudos brasileiros (livros e periódicos) sobre a temática em questão, especialmente, da publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), “Série Estado do Conhecimento n. 6 — Formação de Professores no Brasil (1990-1998), organizada por André (2002).⁵² Como esse material se mostrou bastante rico, resolvi ouvi-lo com maior propriedade, optando por assumi-lo como um eixo orientador para as minhas elaborações. O critério de acessibilidade também definiu essa seleção.

As teses analisadas foram “A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia FE/Unicamp”, de Geraldi (1993); “A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola – professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática”, de Maldaner (1997); “A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola pública”, de Passos (1997); “Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor”, de Garrido (2000); e “Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação”, de Dickel (2001).

Pelas temáticas dessas teses, tem-se um traçado que transita pela formação inicial, formação continuada e prática pedagógica do professor, mediado pela

⁵² Essa publicação apresentou uma síntese integrativa da produção do conhecimento sobre a questão da formação de professores, no período de 1990 a 1998, considerando a análise de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, artigos publicados em dez periódicos da área e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

pesquisa. Então, pretendi conhecer a compreensão que esses trabalhos têm sobre a relação pesquisa, formação e prática pedagógica, de modo a destacar elementos que possibilitam ou limitam a constituição dessa perspectiva de formação de professor. Para tanto, busquei salientar desses estudos as intencionalidades, as opções teóricas, a abordagem metodológica e os principais resultados.

O estudo de Geraldi (1993), intitulado “A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP”, tratou da descrição e análise do ensino de graduação desenvolvido pela própria autora, mediado pela construção da associação ensino e pesquisa. A busca de compreensão da associação ensino-pesquisa se deu no desenvolvimento de uma disciplina⁵³ mediante a realização de pesquisas em escolas públicas, particularmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

O sentido de reflexão sobre a prática docente, assumido neste estudo, pressupôs a perspectiva de concebê-la como espaço de produção de saberes e conhecimento. A possibilidade de ultrapassar os limites institucionais e acadêmicos entre ensino e pesquisa e a de repensar o tratamento do ensino de graduação, superando a idéia de ensino como reprodução do conhecido, foram os aspectos centrais postos nas questões de estudo perseguidas na condução da pesquisa que, oriunda da própria prática docente universitária da autora, desenvolveu-se no período de 1981 a 1992.

O argumento essencial dessa tese foi tornar a pesquisa parte integrante do processo de formação do professor, já que a investigação deve ser constitutiva do trabalho docente. Na verdade, não se pretendeu formar a carreira de pesquisador na graduação ou mesmo o futuro pós-graduando, mas criar a possibilidade de captar e reconstruir a escola, a aula, o currículo como objetos de investigação, portanto, conceber que o processo de ensino-pesquisa se constitui como produção de saberes que se constroem cotidianamente a partir de múltiplas determinações. Sobre essa questão, assim se expressou Geraldi (1993, p. 15): “[...] a maior produção não era a pesquisa que os alunos faziam nas escolas (apesar de ser a produção mais evidente e mostrável), mas os saberes produzidos no processo de ensino em aula, em nossos embates cotidianos, aula após aula, ano após ano”.

⁵³ O desenvolvimento desse estudo se deu na disciplina Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação do Currículo de 1º grau do curso de Pedagogia da UNICAMP que, com a alteração curricular ocorrida em 1985, recebeu a denominação Metodologia do Ensino do 1º grau.

Na verdade, esse estudo se constituiu num duplo movimento representado pela realização de pesquisas no/sobre o ensino nas escolas pelos alunos pesquisadores e pela pesquisa realizada pela autora sobre o processo de pesquisar desses mesmos alunos, ou seja, pesquisa sobre o processo de ensino com pesquisa.

A efetivação do propósito de associação ensino e pesquisa se deu num processo de “aprender a fazer pesquisa fazendo”, na aproximação crítica e refletida do aluno pesquisador com a escola, pesquisa, então, entendida como desafio e “constante reflexão sobre o trabalho do professor”. Nesse sentido, os alunos não poderiam ser vistos como coletadores de dados, mas sujeitos com autoridade para captar, questionar e analisar o currículo em ação e melhor compreendê-lo, mesmo considerando os limites e as dificuldades encontrados no processo de construção argumentativa das análises e sínteses desses alunos.

O processo de ensino-pesquisa focalizou as mediações forjadas na aproximação da escola como objeto de estudo e pressupôs, inicialmente, a realização de pesquisas exploratórias orientadas por roteiro analítico construído por professora e alunos. Esse processo revelou um novo significado à relação ensino e pesquisa na formação do professor, qual seja, passou-se da perspectiva de produção de saberes no curso da disciplina obrigatória para a produção de conhecimentos na continuidade dessas pesquisas no âmbito do grupo de pesquisa coordenado pela autora.

Partir da produção e avaliação das turmas anteriores tinha duplo objetivo: dar sentido histórico de partir do que os outros já tinham feito e de suas críticas e possibilitar a realização deste trabalho em um semestre letivo, uma das formas de equacionar, provisoriamente, a questão do tempo de ensino e do tempo de pesquisa (GERALDI, 1993, p. 118).

A construção e a análise da produção dos alunos, especialmente do relatório de pesquisa, como momento essencial, significou a busca de sistematização dos confrontos entre teoria e prática e a tentativa de identificar significados explicativos para a compreensão da escola/aula/currículo e da formação docente que ali acontecia. A análise criteriosa das produções dos alunos revelou uma importante preocupação da autora com a qualidade do registro, de maneira a provocar sua gradual reestruturação a partir dos princípios assumidos para o processo de

investigação. A reflexão sobre a organização dos textos, os seus temas, problemas e conteúdos discutidos, as relações individuais, coletivas, conceituais e institucionais, as contradições e os erros nas análises, inclusive as impressões apressadas e redutoras, a avaliação do processo e o enfrentamento dos desafios e dificuldades, dentre tantas outras, foram questões sucessivamente problematizadas no trabalho de imersão da autora na produção dos alunos. Ficou evidente o adentrar da autora nas argumentações dos alunos pesquisadores para colocar em questão muitos de seus pressupostos e afirmações. Um exemplo da avaliação de um dos relatórios revela essa questão, especialmente, da sua qualidade:

Apesar de seus problemas, considero-os, ainda, de melhor qualidade que muitos trabalhos publicados por pesquisadores já iniciados e pós-graduandos em suas dissertações. Aparece a voz da aluna, com a humildade do pesquisador iniciante, que se reconhece pequeno diante de um objeto complexo, como é a escola/aula/currículo e podemos trabalhar, pedagogicamente, com suas perguntas. Afinal, trata-se das produções de alunos do segundo ano e não de trabalhos publicados, concluídos (GERALDI, 1993, p. 388).

Além da análise dos elementos epistemológicos e institucionais inerentes ao trabalho de Geraldi (1993), o embate entre o tempo do ensino que estava organizado institucionalmente na grade curricular e o tempo da pesquisa — impossível de ser cronometrado, que necessitou de um processo de maturação dos dados e de reflexão teórica, especialmente por se tratar de iniciantes no processo de pesquisa — foi um aspecto que revelou rupturas, angústias constantes e dúvidas quanto à concomitância na realização do ensino e da pesquisa.

De forma geral, todos os momentos que compuseram o processo descrito por Geraldi (1993), a ida à escola, as relações institucionais e acadêmicas, a elaboração e aplicação dos instrumentos, a reflexão teórica sobre os achados ou a estruturação do tempo da pesquisa e as suas possíveis representações, foram marcados pela dinamicidade e pela crítica expressas por avanços e recuos, continuidades e rupturas próprias de um trabalho em construção que se orienta por referências teórico-práticas críticas e propositivas que, sobretudo, buscam superar o paradigma técnico-linear de formação docente e o modelo positivista de pesquisa. Sobre essa questão, assim diz a autora:

Na prática específica que analiso, a construção da apropriação da escola como objeto de estudo empírico se deu num movimento de continuidades e rupturas. Estudar este processo pode revelar diferentes formas, inclusive contraditórias, de rupturas teóricas, temáticas e políticas, já que sua construção obrigou visitar diferentes teorias de conhecimento e opções metodológicas (com todos os riscos daí advindos), em busca de alternativas capazes de fornecer elementos para melhor compreender a escola, enquanto objeto de estudo (GERALDI, 1993, p. 106).

Apesar dos limites e dificuldades de diversas naturezas, a autora afirmou a possibilidade de iniciar, na formação profissional de professores, a perspectiva da pesquisa como produção de saberes. A ousadia de fazer pesquisa com seriedade e competência na graduação — sobretudo na formação inicial do professor, mediante limites e possibilidades, dilemas e desafios próprios das redes de relações que se manifestam nessa etapa da formação universitária nas licenciaturas, entre os sujeitos nela envolvidos e na escola como objeto de investigação e espaço de reconstrução coletiva de práticas formadoras — foi a marca do amplo e envolvente trabalho de Geraldi que culminou com a apresentação da tese em 1993. As próprias palavras da autora sintetizam os argumentos em favor da associação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores:

Nesse sentido posso afirmar que este trabalho mostra uma possibilidade de iniciar um processo de pesquisa como produção de saberes integrada à formação profissional, apesar das muitas dificuldades, das limitações, e da parca ajuda institucional (GERALDI, 1993, p. 400).

Maldaner (1997), com o estudo “A formação continuada de professores: ensino e pesquisa na escola, professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática”, focalizou, em situação prática, a formação continuada de um grupo de professores de química de uma escola pública estadual de Campinas,⁵⁴ tendo como meta a construção, desenvolvimento e avaliação de um programa de ensino dessa disciplina e a formação do professor pesquisador.⁵⁵ A pesquisa efetivou-se nas atividades do grupo de estudo e pesquisa dessa escola, no período de 1993 a 1995, e pela

⁵⁴ Formado a partir da implantação do Projeto “Escola-Padrão”, da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, que previa o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos professores em encontros semanais nas escolas previstos pelas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP).

⁵⁵ O autor utiliza o símbolo “/” quando apresenta em conjunto os termos professor e pesquisador.

observação de aulas produzidas e realizadas dentro do grupo. O processo buscou, por meio do desenvolvimento de um programa de ensino de química, transformar e qualificar a prática pedagógica.

Para a implantação do processo de pesquisa, que pressupôs a intervenção do autor, esse estudo procurou articular os seguintes eixos: a formação como processo continuado e institucionalmente organizado e sistematizado nas ações, espaço e tempo, ao contrário do seu entendimento simplista como “treinamento”; os professores concebidos como intelectuais que participam, na forma de coletivos organizados, da criação e recriação de práticas educativas, culturais e científicas e de seu desenvolvimento profissional; e a interação entre os professores e entre eles e o pesquisador universitário viabilizada pela associação entre o ensino e a pesquisa, possibilitando o desenvolvimento intelectual dos professores em processo de formação.

De acordo com o autor, o professor pesquisador

[...] é aquele capaz de refletir a sua prática de forma crítica e de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e que consiga responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo. É o professor/pesquisador que vê a avaliação como parte do processo e ponto de partida para novas atividades e novas tomadas de rumo em seu programa de trabalho (MALDANER, 1997, p. 9).

Essa visão que aproxima e caracteriza a pesquisa como procedimento reflexivo teve apoio teórico em D. Schön, autor apresentado preferencialmente como referência nesse estudo, juntamente com J. Habermas, Boaventura de Souza Santos e Lev S. Vygotsky.

Ao assumir o propósito de formar o professor pesquisador, entendendo-o como construção social, Maldaner (1997) defendeu a idéia de professor pesquisador como prática pedagógica, em que a pesquisa se faz na prática em uma “constante conversação reflexiva com a situação” com vistas à mudança. A pesquisa é meio, mediação e instrumento de mudança e, por isso, *“[...] o pesquisador sabe que todos os instrumentos que vai utilizar, bem como os princípios de análise e projeção dos resultados, sua validação, são construções sociais, portanto uma possibilidade entre*

outras” (p. 10). A partir dessa citação, percebo, também, a indicação de uma concepção de pesquisa que se orienta pela utilização e sistematização criteriosa de procedimentos teórico-metodológicos.

Foi bastante visível, pelo valorizado emprego da narração dos episódios, a idéia de investigar a prática pela “constante conversação reflexiva” mediada pelo pesquisador. A análise problematizadora do processo educativo e da produção de novos conhecimentos profissionais — programa de ensino de química, nova organização dos conteúdos, avaliação, crenças epistemológicas — caracterizou a atitude de pesquisa que, também, pressupunha criação e recriação coletiva no próprio contexto da prática pedagógica.

Um dos aspectos perseguidos pelo autor foi a busca de superação da dicotomia entre ensino e pesquisa expressa pela cultura acadêmica dos cursos universitários e refletida na percepção dos professores em situação de pesquisa. A citação abaixo demonstra, mais uma vez, a visão de pesquisa desenvolvida nesse estudo, como também expressa a singular ênfase ao papel “salvacionista” atribuído à pesquisa no ensino:

Superar a dicotomia não significa dizer pesquisa = ensino. Elas são atividades diferentes que devem ser conjugadas no trabalho do professor se quisermos superar as atuais deficiências da educação. Ao conjugarmos isso estamos defendendo uma mudança na concepção de ensino e de pesquisa. A pesquisa é aquela que acompanha o ensino, o modifica, procura estar atento ao que acontece com as ações propostas no ensino, aponta caminhos de redirecionamento, produz novas ações, reformula concepções, produz rupturas com as percepções primeiras, etc. (MALDANER, 1997, p. 221).

O estudo de Maldaner (1997) sugere a legitimidade da pesquisa do professor, recusada pela lógica da pesquisa acadêmica. A inserção do professor no trabalho desenvolvido mostrou que ele se envolve e consegue produzir, de forma coletiva e interativa, conhecimentos novos, apesar das resistências, especialmente da escrita, e dos limites das condições de trabalho, dentre eles, o fator tempo.

Há que ter novas comunidades de produção e validação que envolvam os professores que se constituem, gradativamente, pesquisadores de sua ação pedagógica. Muitos conhecimentos novos, não reconhecidos hoje, poderiam ser debatidos, validados e ampliados (MALDANER, 1997, p. 222).

Esse envolvimento e a produção coletiva se tornaram possíveis porque o foco do trabalho foi o conhecimento profissional em situação concreta de prática pedagógica: *“A problematização da vivência e a mediação teórica introduzida no grupo permite que esse conhecimento se torne conhecimento profissional refletido e produzido coletivamente e que terá repercussão imediata na sala de aula”* (MALDANER, 1997, p. 407). Portanto, essa experiência indicou a potencialidade de um processo de formação continuada, que propôs a produção de conhecimento pedagógico e profissional por meio de um grupo de estudo e de pesquisa na escola, mediado pela participação do professor universitário, tendo em vista o avanço da pesquisa educacional do/no ensino e as mudanças na formação e atuação do professor.

Nesse sentido, a resignificação dos espaços de formação de professores pode indicar possibilidades diferentes de relações entre universidade e escolas. Em sua tese, o autor sugeriu para a área de química, sendo extensivo a outros cursos, a criação de núcleos de pesquisa em educação (química) dentro dos institutos ou dos departamentos e a criação de núcleos de pesquisa e estudos dentro das escolas. Para tanto, as condições concretas devem ser realizadas, como a disponibilização de tempo institucional dos professores, infra-estrutura física e material, ações de intercâmbio institucionais universidade-escola, participação em eventos científicos etc.

Passos (1997), com o trabalho *“A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica”*, descreveu e analisou a realização de um projeto de formação em serviço que se centrou no processo coletivo de análise e reflexão das práticas pedagógicas de um grupo de professoras do ensino básico em Jundiaí, São Paulo. Iniciou com orientações da abordagem metodológica do tipo etnográfico e passou para a efetivação da pesquisa-ação colaborativa. A premissa essencial nessa modalidade de investigação é a participação e a colaboração do pesquisador como investigador e formador. Por isso, apontou, também, como objetivo, a necessidade de revelar e compreender o seu papel de colaboradora no processo de formação em serviço.

Assim, o estudo, sob a perspectiva de mudanças das práticas e da escola, a partir dos próprios sujeitos nelas inseridos, investigou um processo de formação contínua centrado na escola, apoiado na referência da colaboração reflexiva, coletiva e emancipatória do professor como investigador da sua própria prática

(PASSOS, 1997). Essas mudanças da e na escola não se referem apenas às relações com os saberes produzidos nas práticas, mas às mudanças das práticas e das relações entre os sujeitos do processo educativo.

Situada nos estudos sobre o cotidiano escolar, a autora entende o professor como sujeito da prática pedagógica e como construtor de um conhecimento prático, o que implica defender a capacidade e a possibilidade de a formação assumir a perspectiva reflexiva e colaborativa. Para tanto, o perfil de um sujeito coletivo e a função de investigação são tidos como fundamentais. Passos (1997, p. 6) descreveu assim essa caracterização do professor:

[...] a dimensão emancipatória se faz presente quando o professor pode falar sobre a sua prática, reconhecer-se capaz de buscar ou construir novas explicações sobre o que faz, tornar-se mais observador daquilo que experimenta, ouvir a perspectiva do outro em relação ao seu trabalho, tentar escrever sobre aquilo que observa e experimenta compartilhando com outros professores da escola.

Entretanto, a autora argumentou pela necessidade de construção de uma cultura da colaboração a ser vivenciada por uma relação entre a escola e o pesquisador da universidade. Este assume a função de investigador e formador, já que as escolas não têm se apresentado como espaço de formação e emancipação do professor.

O processo de pesquisa-ação colaborativa efetivado foi oriundo da primeira aproximação e descrição da realidade da prática docente.⁵⁶ Destacado como segunda alternativa para a inserção no campo de pesquisa, esse processo se caracterizou pela imersão participativa da pesquisadora nas reuniões pedagógicas semanais com todas as “professoras primárias”⁵⁷ da escola para analisar em conjunto com elas as mudanças acontecidas nas ações de sala de aula. Como colocou a própria autora, houve o seu deslocamento do contexto da sala de aula para o contexto do grupo de professoras da escola no espaço das reuniões pedagógicas semanais. A proposta foi de a pesquisadora, a coordenadora pedagógica e as professoras, reflexiva e colaborativamente, assumirem uma postura

⁵⁶ Em uma fase inicial, este estudo se caracterizou como do tipo etnográfico e tratou do acompanhamento e análise da constituição da prática de avaliação em sala de aula de uma professora do ciclo básico.

⁵⁷ Essa denominação é utilizada pela autora (p. 38).

investigativa sobre a prática pedagógica concretizada por essas últimas por meio de estudos.

Para essa fase da pesquisa, os dados foram coletados tendo em conta 61 horas de trabalho que englobam as reuniões pedagógicas e os encontros de avaliação. A autora também destacou outros momentos de sua participação investigativa na dinâmica escolar, como observação de atividades de sala de aula, aplicação de entrevistas individuais e coletivas às professoras, às mães e aos alunos. A descrição da intervenção da pesquisadora no processo de pesquisa está expressa na seguinte citação:

Dessa forma, o meu papel de pesquisadora ia se juntando, então, ao papel da coordenadora no desenvolvimento de um saber coletivo e no sentido de recuperar uma atitude investigativa do professor, ou seja, trabalhar na direção da formação do professor observador. Junto com a coordenadora, selecionei textos para serem estudados pelo grupo que estivessem ligados à prática da sala de aula. Pretendia-se, então, fornecer elementos para a formação contínua da professora baseado [sic] num trabalho de reflexão coletiva sobre as práticas (PASSOS, 1997, p. 48).

Nesse sentido, a autora concebeu as reuniões pedagógicas como espaço em que as envolvidas investigaram seus trabalhos e o das parceiras. Entendeu, ainda, como espaço de recuperação da identidade profissional do professor. O adentrar no processo de formação em serviço mostrou que havia, por parte das professoras, o reconhecimento da necessidade e o desejo de mudanças nas práticas pedagógicas de que participavam, mesmo considerando os fatores limitadores. Os episódios e depoimentos analisados por Passos (1997) indicaram a adesão das professoras ao processo coletivo de reflexão e de auto-reflexão de modo que essa vivência compartilhada revelou buscas, inseguranças, experiências e, sobretudo, um fazer competente, interativo e solidário. Assim diz a autora sobre o caráter formador das atividades narrado em um episódio de uma das reuniões:

[...] possibilitou compreender que, à medida que a professora repartia com o grupo suas experiências, ela se apropriava da sua fala sobre aquele objeto que foi construindo, e também foi se apropriando do sentido da sua prática sobre esse objeto. Quando a professora consegue expor para as colegas sua forma de trabalhar, ela tende a assumir e refletir sobre o que falou e experimentou (PASSOS, 1997, 107).

A superação de um trabalho solitário na escola e a construção de uma atitude crítica e questionadora, associada a uma constante busca de subsídios teóricos, ao reconhecimento e à valorização do conhecimento prático das professoras, caracterizaram o desenvolvimento da pesquisa-ação desta tese. Esse processo pressupôs a colaboração entre o pesquisador e a escola como condição para o desenvolvimento da formação em serviço das professoras, considerando, sobretudo, a possibilidade de melhoria do conhecimento que se produzia na e pela prática materializada no cotidiano escolar. Zeichner foi uma referência importante para a compreensão das questões tratadas anteriormente, especialmente, quando discute a necessidade da relação dialogada e engajada entre universidade e escola no desenvolvimento de projetos de formação profissional.

Nesse processo, há de se destacar que o estudo de Passos (1997) contrariou a idéia de que o professor seja incapaz de investigar e resolver problemas da sua ação pedagógica, que prevê uma relação distanciada e hierarquizada com os professores universitários. Ao que consta, tanto a pesquisadora como as envolvidas na pesquisa-ação trabalharam em parceria nas atividades de leitura de textos bibliográficos, reflexão, discussão, análise, investigação e registro.⁵⁸ *“A partir dessa atividade de leitura e discussão do texto foi crescendo em mim uma expectativa no sentido de tornar o espaço das reuniões pedagógicas não somente um espaço de reflexão mas, também, um ambiente de investigação”* (PASSOS, 1997, p. 140). O registro escrito por parte das professoras também se configurou um aspecto fundamental para a perspectiva trabalhada pela autora, mesmo considerando as resistências e o necessário tempo para seu amadurecimento.

Sumariando, para transformar as professoras em professoras investigadoras num processo de formação continuada, foi preciso, conforme o estudo de Passos (1997): a) assumir a escola como espaço privilegiado dessa formação; b) reconhecer a capacidade e a autoria do professor de teorizar sobre sua prática e de construir saberes, já que é aí que as teorias são validadas; c) defender o duplo papel do pesquisador como investigador e formador do professor; d) e conceber que *“[...] que as atividades de investigar a prática e ensinar são processos articulados e concomitantes”* (p. 148). Assim, *“[...] ao se tornar pesquisadora da sua prática, a*

⁵⁸ Utilizo todos esses termos para ser fiel aos que a autora emprega para caracterizar as ações desenvolvidas.

professora vai se tornando capaz de encontrar e construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano” (p. 148-149).

Também sob o enfoque da pesquisa colaborativa, faço referência à tese de livre-docência “Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor”, de Garrido (2000). A partir de um estudo de caso desenvolvido com três professores de um Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de São Paulo, ao longo de quatro anos, esse trabalho descreveu a trajetória de desenvolvimento profissional desses professores e a contribuição para a criação de uma “comunidade crítica de ensino e aprendizagem”.⁵⁹

Caracterizado por pesquisa colaborativa feita com a escola e não sobre a escola, cuja materialização se deu por um processo de reflexão sobre o ensino e proposição de novas práticas, esse trabalho se configurou pela intervenção expressa pela busca de compreensão e transformação das práticas escolares. Sobre os procedimentos metodológicos, a autora, negando a premissa de que os professores universitários é quem definiam a direção dessa intervenção e, por sua vez, os professores da educação básica meramente a executavam, afirma que *“Todos eram responsáveis pelo projeto. As tomadas de decisão eram conjuntas”* (GARRIDO, 2000, p. 43).

As orientações teóricas de Donald Schön sobre o processo de “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação” e “reflexão sobre-a-reflexão-na-ação” subsidiaram a metodologia do estudo. Um dado importante a destacar, para ter a dimensão criteriosa dessa modalidade de pesquisa, é a riqueza de fontes documentais utilizadas. Faço a opção de transcrevê-las para ser fiel ao texto de Garrido (2000, p. 44):

[...] documentos da escola, diário de campo da pesquisadora, textos e relatórios anuais escritos pelos professores e pelo grupo de pesquisadores, atas de reuniões dos grupos e subgrupos, videogravação de algumas aulas e eventos, fotos, produção e avaliação de alunos, levantamento de dados realizados junto a alunos e ex-alunos, materiais didáticos produzidos por alunos e professores, gravação e transcrição de entrevistas com os professores que participaram do projeto ao longo dos 4 anos, com aqueles que abandonaram o projeto e com representantes da

⁵⁹ Segundo informações da autora, esse estudo possuiu vínculo com o projeto de pesquisa “Qualificação do ensino público e formação de professores” desenvolvido em parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no período 1996-2000.

hierarquia (coordenadores, vice-diretores, diretores e supervisor), além dos pareceres da FAPESP, agência financiadora, e de pesquisadores, que na qualidade de consultores examinaram nossa pesquisa [...].

A visão de que a formação do professor é um processo contínuo, de que o ensino torna-se pesquisa (pesquisa na ação) e o professor é o parceiro necessário do pesquisador no desenvolvimento e implantação de programas de pesquisa e de inovação curricular representa, sumariamente, os princípios articuladores desse estudo.⁶⁰ Ao contrário da idéia de que o professor é um executor de projetos, ele assume sua autonomia num papel participativo e atuante, na medida em que sua capacidade de investigar a prática profissional e de produzir conhecimento e soluções pedagógicas é valorizada. Nesse contexto, é possível que o grupo envolvido em processo de mudanças nas práticas educacionais tenha uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre essas práticas, em que há uma relação de completude entre teoria e prática, ação e investigação, ensino e pesquisa. Há a busca coletiva, processual e em constante avaliação de construção de novas relações entre o professor, o ensino e o conhecimento mediados pela implementação de atitudes investigativas que, sobremaneira, fomentam as práticas de ensino.

De maneira geral, foi possível apreender do estudo de Garrido (2000) questões e desafios significativos para a constituição de um quadro de referências para pesquisas sobre a relação formação do professor e práticas de investigação colaborativas. São elas:

1. A problematização da escola e de suas práticas implicou o levantamento de problemas observados e o surgimento da necessidade de investigá-los. A investigação pressupõe compreensão e transformação da prática, o que a faz transcender da posição de projeto de investigação a projeto de intervenção:

Investigar as próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para entender de forma mais clara, sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Torna o professor sensível e atento à complexidade do fazer docente (p. 55).

⁶⁰ A autora traça contribuições teóricas e aplicadas do movimento de pesquisa do profissional investigativo/reflexivo, especialmente sobre a pesquisa colaborativa, sistematizando seus princípios, critérios e qualidades.

Surgiu a necessidade de levantar dados junto aos alunos e de fazer o acompanhamento do desempenho profissional dos ex-alunos (p. 47).

2. Os processos de investigação desenvolvidos concebiam os professores e alunos partícipes, de modo a estabelecer compromentimentos e promover a atitude investigativa em todos os envolvidos; o ensino e a aprendizagem transformam-se em pesquisa:

A investigação implicava, portanto, mudanças nas práticas de sala de aula, de vez que se estava tornado o aluno parceiro do processo investigativo (p. 49).

Ensinar e aprender seriam situações em que os participantes estariam aperfeiçoando competências investigativas, tornando os alunos intelectualmente mais autônomos e os professores, autores mais conscientes de suas práticas pedagógicas (p. 62).

3. As práticas investigativas foram sistematicamente organizadas sob a forma de reflexões, produções de textos e submetidas ao debate público, considerando também o necessário olhar distanciado e crítico sobre elas:

Produzir textos sobre as investigações e reflexões que realizavam para um público acadêmico foi a atividade que centrou os esforços do grupo na **terceira etapa** do projeto, denominada '**reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação**'.

As práticas investigativas resultaram num esforço de organização e de sistematização. Da problematização da prática alcançaram à teorização, que agora poderia elucidar a práxis (p. 51, grifo da autora).

A oportunidade de poder mostrar o resultado desse esforço diante da academia foi um marco importante na vida de cada um dos professores. O conjunto dessas atividades investigativas deu a cada um dos participantes uma visão compreensiva e rica de significado do trabalho que realizavam (p. 52).

4. Os professores resgataram a capacidade de se conceberem sujeitos e autores de sua formação e prática e aprenderam a definir problemas para investigá-los:

Ao se perceberem autores da sua prática, tornaram-se comprometidos profissionalmente, atuantes, participando de associações de classe e de pesquisa. Esses avanços criaram nos

professores o desejo de investir em sua qualificação profissional (p. 53).

Adquiriram competências investigativas para levantar dados e interpretá-los segundo critérios e de forma mais sistemática [...]. Transformaram seus saberes da prática em saber fazer profissional mais qualificado (p. 89).

5. O pesquisador assume o duplo papel de investigador e formador; há possibilidade de a pesquisa perder a sua identidade:

A tarefa de investigar as próprias práticas exigia, pois, habilidades desconhecidas dos professores. Aqui reside uma importante função do pesquisador: promover competências investigativas e interpretativas (p. 54).

Os propósitos e os papéis de um e de outro por vezes se chocam. Enquanto pesquisadores buscamos entender o fenômeno. Entretanto, enquanto formadores, procuramos alterar o que estudamos, na medida em que nossa intervenção tem por objetivo promover o desenvolvimento dos professores e favorecer o surgimento de novas práticas escolares. Há momentos em que o ritmo acelerado do grupo, solicita intensamente nossa função formadora. Corremos o risco de cair no ativismo, de não ter tempo para o registro, a reflexão e a pesquisa (p. 95).

6. Atitudes de resistências, estranhamentos e inseguranças constituem-se como elementos problematizadores do processo em desenvolvimento:

Houve resistências, estranhamentos, insegurança, ansiedade. Sentiam-se confusos – não ficava claro como dar início aos projetos inovadores [...]. Esperavam receber da universidade teorias e estratégias de ação (p. 46).

7. Questiona-se a possibilidade de desenvolvimento de projetos em colaboração mediante os limites institucionais e condições adversas:

Na nossa experiência, as dificuldades de introduzir mudanças na instituição escolar impõem o repensar de pesquisas como esta: até que ponto poderemos limitar nosso horizonte de atuação à organização interna da escola? (p. 92).

8. Ao contrário da abertura dos professores à realização do projeto de pesquisa, as escolas não foram espaços estimulantes para o processo de formação em serviço:

As escolas ainda não são espaços com autonomia suficiente para viabilizar o processo de autoria pedagógica por parte do corpo docente.

O projeto de pesquisa não conseguiu abertura da escola para a introdução de práticas organizativas semelhantes às aquelas que introduzira entre os participantes do grupo (p. 92).

Em síntese, Garrido (2000), ao tratar da institucionalização da parceria e da colaboração universidade e escola, desencadeou o desenvolvimento profissional do professor por meio dos processos articulados de transformação das práticas pedagógicas e de formação do professor pesquisador. A garantia qualificada dos cuidados teórico-metodológicos, tanto na realização da sua própria pesquisa quanto daquela vivenciada pelo grupo de professores pesquisadores, apontou a necessidade da organização e sistematização criteriosa na adoção da pesquisa do/no ensino em qualquer etapa da formação do professor.

Intitulada “Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação”, a última tese analisada foi a de Dickel (2001)⁶¹ que se insere nos estudos sobre a formação continuada e a relação ensino e pesquisa. Nesse trabalho, pretendeu-se compreender o processo de produção de conhecimento e a sua incorporação no trabalho pedagógico por meio das análises de observações no contexto escolar e das sessões de estudos semanais desenvolvidas com duas professoras de uma escola de periferia em Passo Fundo, Rio Grande do Sul, ao longo de sete meses. Teve por objeto uma experiência de pesquisa com essas professoras e, como os demais estudos aqui tratados, apostou na recuperação da capacidade intelectual dos professores e na assunção da sua condição de sujeito no processo de formação e de pesquisa.

Também sob a perspectiva de um trabalho de colaboração, a autora desenvolveu com as professoras uma pesquisa-ação voltada ao ensino, assumindo-se como “[...] interlocutora em suas reflexões e produções sobre a prática que vinham desenvolvendo” (p. 56). No que se refere ao acompanhamento do trabalho na escola, os seguintes princípios orientaram a pesquisa: a) unir o esforço de investigação da pesquisadora ao das professoras para favorecer o processo de formação de pesquisadoras das suas práticas; b) desenvolver a observação participativa da pesquisadora; c) ter as professoras como interlocutoras do trabalho,

⁶¹ A autora utiliza hífen para conjugar a denominação professor-pesquisador.

o que implicou a partilha dos achados da pesquisadora durante a pesquisa e no momento de síntese; d) considerar a possibilidade de abertura para a partilha das reflexões e produções das professoras; e) considerar as condições sociais, políticas e econômicas do contexto e dos envolvidos na pesquisa — escola, trabalho pedagógico, professor e alunos; f) promover o comprometimento com o trabalho pedagógico e busca para superar a divisão entre pesquisador e pesquisado.

Portanto, três dimensões — a escola e o trabalho pedagógico, a formação das professoras pesquisadoras e a produção de conhecimentos por meio do trabalho e da pesquisa — orientaram a realização desse estudo.

Em relação aos achados sobre o trabalho e as interações estabelecidas nas aulas das professoras pesquisadoras e nas outras atividades vivenciadas na escola, Dickel (2001) destacou a necessidade de deslocamento de lugar, o que indicou que, embora o trabalho do professor estivesse permeado de oportunidades de pesquisa, exigiu mais ações constantes e não atitudes de pesquisa, pois,

Na aula, é preciso ser ágil, ter respostas rápidas para problemas nem sempre previsíveis. É preciso tomar decisões, contornar ou encaminhar questões, redimensionar propostas, criar soluções o tempo todo. Isso limita (apesar de não inviabilizar) a possibilidade de analisar a diversidade de situações que ocorrem ao seu redor e ao mesmo tempo (DICKEL, 2001, p. 61).

Dessa possibilidade de análise, a autora discutiu sobre as condições e contradições de um modelo esgotado de escola e de trabalho docente, em que as perspectivas de futuro dos seus sujeitos estão diluídas pelos determinantes políticos e sociais. Mas, também, apontou as possibilidades de transformação do processo de alienação a que estão submetidos ao conceber a escola como espaço de luta. Essas possibilidades podem ser forjadas pelo trabalho pedagógico mediado pela pesquisa. Para ilustrar essas questões, abaixo são apresentados alguns trechos do texto de Dickel (2001):

Nesse movimento contraditório que nela se instaura, a escola transforma-se em um espaço de luta entre anseios e frustrações, possibilidades e determinações, povoado pela vida das pessoas e pelas relações sociais que produzem e reproduzem esse modelo de escola e esta sociedade (p. 65).

A professora que opta pela formação pela e para a pesquisa se posiciona diante de seu trabalho de modo a encará-lo como um

problema; das crianças de modo a vê-las em suas diferenças e como sujeitos integrantes do processo pedagógico, que influenciam e redimensionam o trabalho a elas proposto; da escola como um lugar de produção de práticas imersas em campos teórico-metodológicos, em contextos sociais e históricos a serem constantemente questionados (p. 66).

As sessões de estudo, com os relatos, análises e reflexões, proporcionaram “aproximações mais precisas” com o trabalho realizado, já que o envolvimento e a incorporação da pesquisadora no trabalho pedagógico limitaram a sua capacidade de observação. Foi esse espaço/tempo que potencializou a formação da pesquisadora e das professoras pesquisadoras e também o trabalho de síntese e o processo de produção de conhecimentos por meio do trabalho e da pesquisa. Assim, “[...] a sessão de estudo constituía um momento de distanciamento necessário à produção de conhecimentos sobre aquele universo. Associávamos aos fatos e aos registros, as intenções, as concepções, as informações de que estavam imbuídos” (DICKEL, 2001, p. 62).

Essas questões, ao serem reveladas em Dickel (2001), articulam-se a outros elementos fundamentais para a compreensão do processo de pesquisa no e sobre o ensino, quais sejam:

1. A interação entre os sujeitos envolvidos, em que a trajetória, a vida e a produção de sentidos do trabalho pedagógico foram assumidos como ponto de partida e de chegada:

Nesse encontro, tentávamos compreender os sentidos que organizavam a nossa consciência e a nossa ação, remetendo-os a processos mais abrangentes que se reportam, por sua vez, a condicionamentos sociais, culturais e políticos, nem sempre claramente percebidos (DICKEL, 2001, p. 109).

2. A construção de relações colaborativas entre pesquisadora e professoras e entre seus universos, necessárias para romper desigualdades próprias das relações entre pesquisa e ensino.

No caso específico do estudo, essas relações se constituíram pelo convívio comum entre pesquisadora e professoras, perspectivas de vida e de trabalho, expectativas, interesses, necessidade de “pensar sobre o trabalho” e pela sua concretização por meio do desenvolvimento da própria pesquisa e, sobremaneira, pela participação ativa na execução das atividades escolares dessas professoras.

Sobre essa questão, assim se colocou a autora: “[...] logo na primeira aula de que participei, senti que não poderia permanecer imóvel dentro da sala, ao mesmo tempo em que a colega precisava de auxílio na condução das atividades propostas às crianças” (DICKEL, 2001, p. 121). Isso provocou deslocamentos de papéis, comprometimentos éticos e cumplicidades postos pelo caráter aberto das relações de colaboração. Ainda cabe destacar a seguinte passagem do texto da autora para reafirmar a potencialidade das relações colaborativas:

O ensino e a pesquisa compreendem teorias e práticas nem sempre coincidentes, constituidoras de ambas as atividades. Pesquisador e professor possuem teorias e práticas que, em situação de interação ou de pesquisa sobre a ação, provocam tensões e rupturas somente passíveis de serem superadas, no primeiro caso, por meio de um processo de mútua colaboração e de negociação que envolva sentidos e práticas, e, no segundo, com o auxílio de um grupo que estabeleça vínculos de confiança e espaços de exposição e estudo das práticas e dos conflitos vividos no trabalho (p. 66).

3. A negociação de sentidos e práticas, na qual se colocavam em questão as diversas e diferentes visões, lugares, referências e tensões próprias à condição de pesquisadoras e professoras pesquisadoras.

Para tanto, o entendimento de que o professor, em sua prática, produz conhecimentos que poderão nutrir novas práticas, em oposição à idéia de que a ele cabe a mera transmissão dos conhecimentos produzidos, foi um dos pontos centrais desse estudo. Portanto, a oposição entre o mundo da escola e o mundo acadêmico foi posta em debate quando se potencializou essa possibilidade expressa no comprometimento e nas relações de colaboração entre pesquisadora e professoras. Relações que se efetivaram nas reflexões, nas análises, nos registros, na escrita, na desconstrução de respostas e, especialmente, no enfrentamento do trabalho pedagógico. Assim afirmou a autora:

Dispus-me a permanecer com elas no enfrentamento das tensões emergentes do processo de pesquisa, e isso me fez perceber, mais uma vez, que, ou se está com a pessoa, acompanhando o seu processo de reflexão, conflito e mudança, ou é melhor não provocá-lo. A tendência, na ausência de suporte intelectual e afetivo, é retornar a práticas ainda mais tradicionais do que anteriores (DICKEL, 2001, p. 315).

A partir dessas referências da tese de Dickel (2001), foi possível reconhecer a “fidelidade” teórico-prática às suas intenções e proposições iniciais, expressa especialmente pelo cuidado, respeito e valorização dos sujeitos e das práticas que em conjunto desenvolveram e avaliaram.

Nesse contexto, considerando a análise da produção acadêmica sob a forma de teses, percebi a potencialidade das idéias forjadas no processo de formação do professor pela e na pesquisa, bem como as dubiedades, as contradições e as incertezas, especialmente no que se refere à identidade da pesquisa quando conjugada ao ensino.

Inicialmente, considero significativo destacar que todos os trabalhos expressaram aproximações com as idéias constitutivas do momento de ressignificação da formação de professores dos anos 1990 e, portanto, constituidores da configuração do campo da formação do professor, em particular do “movimento da formação do professor pesquisador” no Brasil. Esses estudos, cada um a seu modo, mas com características semelhantes, discutiram a temática do professor pesquisador e suas implicações teórico-metodológicas que ainda se mostram pouco discutidas na pós-graduação brasileira.

De forma pontual, apresento os elementos constitutivos da compreensão da abordagem de formação do professor pesquisador, destacando as suas implicações teórico-práticas:

1. Quanto ao *locus* de desenvolvimento da formação do professor pesquisador

Predominantemente, os estudos se desenvolveram em processos de formação continuada em escolas públicas. Um deles (GERALDI, 1993) se situa na formação universitária inicial do professor. Isso indicou que a formação do professor pesquisador se deu na formação inicial, na formação continuada, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional. As instituições escolares envolvidas são de nível fundamental e médio. Os trabalhos desenvolvidos, na sua maioria, também estavam vinculados a projetos e programas institucionais.

2. Quanto à abordagem metodológica

Todos os trabalhos se orientaram teórico-metodologicamente pela pesquisa-ação (colaborativa) e se desenvolveram mediados pelo trabalho de pesquisa dos próprios pesquisadores e dos professores pesquisadores, pelas análises de intervenções e observações no contexto educativo e nas sessões e encontros de

pesquisa e estudos. Eles se constituíram como pesquisas realizadas sobre o processo de pesquisar dos professores e alunos em formação, ou seja, pesquisa sobre o processo de ensino com pesquisa. Exigiram, na verdade, tinham como pressuposto o adentrar dos pesquisadores no próprio processo de investigação, portanto, a participação ativa, comprometida e competente. Além disso, em alguns casos, os estudos emergiram da prática de pesquisa e atuação dos próprios autores e aí mesmo se desenvolveram.

3. Quanto aos pressupostos teóricos e orientadores

Em linhas gerais, os estudos, ao se dirigirem à qualificação dos processos de formação do professor e de ensino e aprendizagem, conceberam esses processos a de forma continuada, integrando os diferentes momentos da trajetória de vida, da formação inicial e continuada e da atuação profissional do professor. Nessa vertente de formação, a meta é a qualificação das práticas educativas na direção emancipatória, o que pressupõe mudanças do professor, do ensino, do currículo, da escola e da sociedade. Para tanto, a pesquisa pode se tornar um instrumento potencializador, já que deve ser parte constitutiva da formação e da prática pedagógica do professor, que passa a ser concebido como sujeito — intelectual e coletivo organizado — da sua formação e como produtor de saberes e conhecimentos.

Dessa forma, o professor precisa aprender, ou mesmo ter resgatada a capacidade de investigar e resolver problemas. Essa possibilidade de legitimar a pesquisa do professor desencadeia a necessária ruptura na relação de oposição (recusa) entre a pesquisa do professor e a pesquisa acadêmica. Nesse desencadear de ruptura, novas relações colaborativas entre os espaços de formação e produção de conhecimento, especialmente a escola e a universidade, são construídas e avaliadas. Foram essas as diretrizes dos trabalhos analisados. Observei que todos os trabalhos, com mais ou menos aproximações, perseguiram esses pressupostos.

4. Quanto à visão de pesquisa

Percebi que os trabalhos de Geraldi (1993), Maldaner (1997) e os de Garrido (2000) indicaram mais explicitamente a formalização e a sistematização da pesquisa, em especial, o tratamento da produção advinda do processo de ensino-pesquisa. Por exemplo, a “publicização” dos resultados dos trabalhos dos alunos (Geraldi, 1993) e dos professores (Garrido, 2000) revelou esse aspecto. Esse dado não pretende distorcer a compreensão de pesquisa dos outros trabalhos, mas

aproximá-los mais do entendimento da pesquisa como atitude reflexiva e focalização no processo que, também, necessariamente, garantiu o registro e a análise. Enfim, parece-me que há uma “diferença” nos trabalhos sobre a identidade da pesquisa. Mesmo assim, a idéia de conjugar a pesquisa ao ensino representou um desafio em compreender, criar e recriar as práticas. A relação entre ensino e pesquisa se manifestou como prática pedagógica e atitude reflexiva processual e como produção de conhecimentos, mediante investigações no e sobre o ensino feitas pelos pesquisadores autores dessas teses, dos professores pesquisadores e dos alunos em formação.

5. Quanto aos fatores limitadores

O desequilíbrio entre o tempo da pesquisa e o tempo do ensino foi um dos limites, mesmo quando foram institucionalizados momentos específicos para a realização do trabalho. Equacionar, ou melhor, explicitar o duplo papel de pesquisador e formador em processos de investigação e ação foi uma questão que “incomodou” a concretização de alguns dos trabalhos aqui analisados. As condições político-pedagógicas e de trabalho das escolas e as dificuldades e resistências das professoras, particularmente na escrita, foram aspectos que também limitaram os estudos.

6. Quanto aos avanços

Pelo caráter problematizador e propositivo, mediado pela intervenção investigativa, acredito que os estudos enfrentaram de forma qualificada a busca de superação do modelo técnico-instrumental de formação do professor, ainda arraigado em nossa cultura de formação profissional. A aposta na capacidade criativa de associar ensino e pesquisa na formação e na prática do professor favoreceu a melhor fundamentação dessas práticas e, por sua vez, valorizou a escola como espaço de formação e produção de conhecimentos, mesmo considerando o atual estágio de precarização em que ela se encontra. Ensino e pesquisa são processos diferentes e por isso devem se conjugar já que um se nutre do outro.

De certa forma, os autores aqui trazidos ousaram, venceram limites, criaram no próprio fazer a prática, transformando-a em tese acadêmica e, no fazer a tese, construíram propostas metodológicas a serem submetidas a um contínuo debate. Mais ainda, romperam com os ditames e protocolos acadêmicos quando procuraram situações de mudança ao legitimarem a produção de conhecimento feita pelos

professores em formação inseridos em suas práticas, isto é, acreditaram no professor como investigador da sua prática. Nessas teses, ao falar e ao escrever sobre a formação do professor, foi associado o fazer à formação na e pela pesquisa.

Nesse sentido, a partir da análise das teses, foi possível captar uma diversidade de questões que constituem um “corpo de objetos” a serem continuamente problematizados no debate teórico-prático sobre a formação do professor no Brasil. A fertilidade dessas questões reforça a potencialidade da produção acadêmica brasileira apresentada neste mesmo capítulo, sobretudo, a ela se aproxima e se soma.

As aproximações são referentes ao que denominei de elementos constitutivos da compreensão da abordagem de formação do professor pesquisador e, sobremaneira, expressam uma dinamicidade em que a pesquisa atravessa as práticas de formação inicial, formação continuada e prática pedagógica. São eles: 1) o *locus* de desenvolvimento dessa formação mediada pela pesquisa; 2) a abordagem metodológica utilizada; 3) os pressupostos teóricos; 4) a visão de pesquisa; 5) os fatores limitadores; e 6) os avanços para a área de formação do professor.

Isso quer dizer que as teses aqui estudadas ofereceram-me esse conjunto de elementos para compor, conjuntamente com a análise da literatura, um quadro de indicadores temáticos para abordar os trabalhos dos ENDIPEs.

3 A MATERIALIDADE DOS ENDIPEs: REPRESENTAÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

[...] que é que afinal fazemos, ao teorizar matematicamente, por exemplo, ao fazer de números e figuras geométricas *objetos* de uma teoria, ao *definir certas relações* existentes entre eles e depois *demonstrando certos enunciados* acerca dos mesmos? (LORENZEN, 1977, p. 185, grifos do autor).

Este momento do trabalho teve como primeiro propósito apresentar a descrição dos elementos constituidores da materialidade dos IV, V, VI, VII, VIII, IX e X ENDIPEs e, em seguida, a materialidade dos trabalhos sobre o professor pesquisador dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs, procurando perceber os sentidos e o movimento interno desses eventos, a partir da representação dos indicadores de análise expressos nos documentos. Procurei observar também a existência de conexões que possam demonstrar a organização e estruturação dos ENDIPEs nas suas respectivas trajetórias. Para o primeiro propósito, os indicadores de análise foram: 1. Versão do evento; 2. Coordenação geral; 3. Instituições promotoras; 4. Instituições financiadoras; 5. Objetivos; 6. Temática geral; 7. Eixos temáticos; 8. Formato organizativo; 9. Número de trabalhos por evento e por modalidade de atividades; 10. Número de trabalhos sobre a formação do professor pesquisador; e 11. Procedência institucional e territorial dos trabalhos sobre a formação do professor pesquisador. Já para o segundo, foram analisados os seguintes indicadores: 1. Tipo de autoria; 2. Abordagem metodológica; 3. *Locus* de realização; e 4. Referências teóricas. Para uma apresentação mais dinâmica, optei por conjugar a essa descrição figuras representativas das situações em formato gráfico organizadas nos programas Excel e SPSS.

Como posto, a análise das características materiais gerais desses eventos tem relação com a constituição da produção acadêmica sobre a formação do professor pesquisador. Compreendê-las nas suas singularidades e diversidades é fundamental.

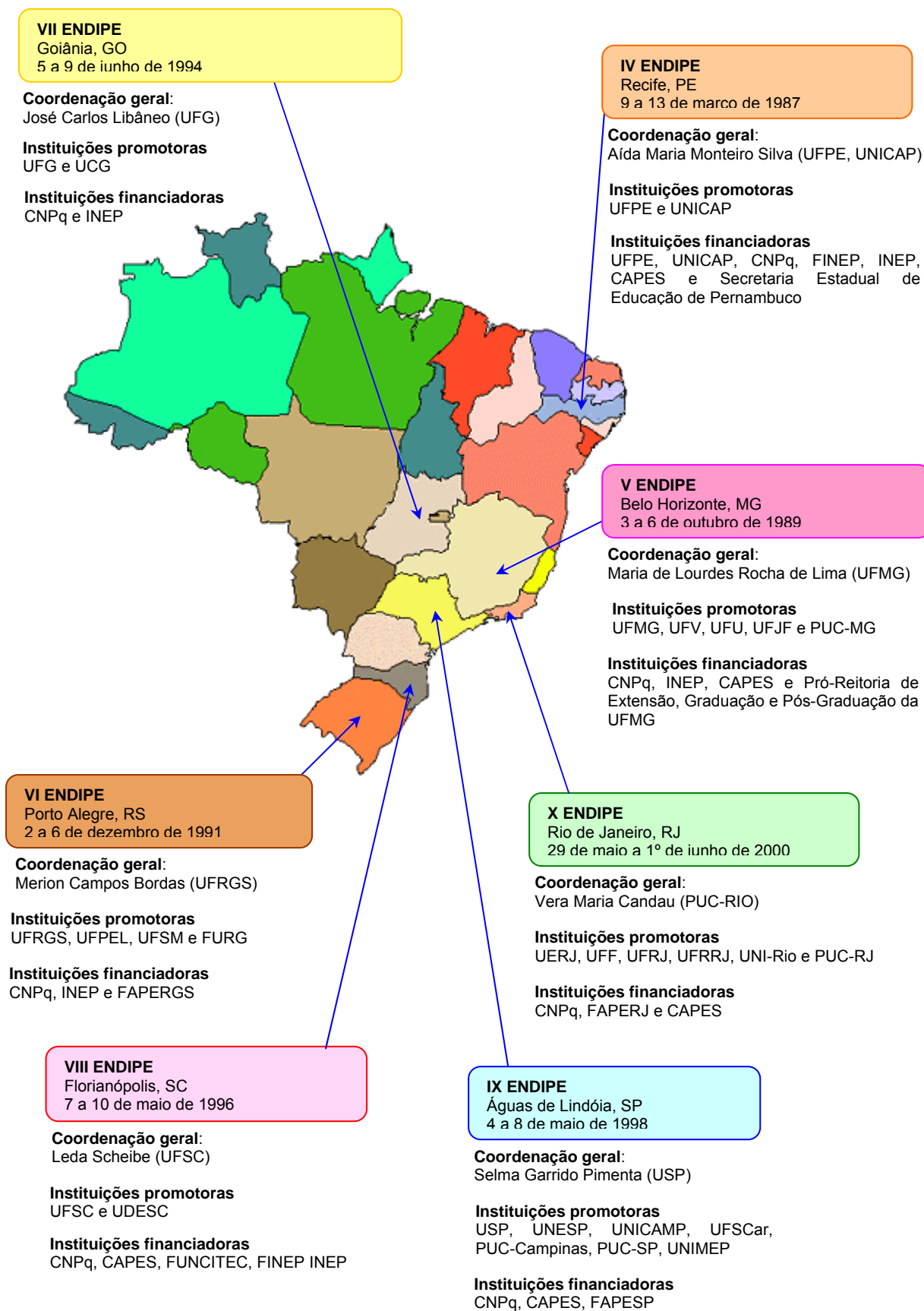
3.1 A MATERIALIDADE DOS IV, V, VI, VII, VIII, IX E X ENDIPEs

Início esta descrição com a representação dos indicadores: 1. Versão do evento; 2. Coordenação geral; 3. Instituições promotoras; e 4. Instituições financiadoras. Até o momento investigado, o ano de 2000, os ENDIPEs encontravam-se na sua décima versão. Como registrado no Mapa 1, as três primeiras versões aconteceram em ano ímpar e as quatro últimas em ano par. Com exceção dos VI⁶² e VII que tiveram um intervalo de três anos, a frequência de realização desses eventos pode ser considerada bianual. O VI e o VII ENDIPEs aconteceram no segundo semestre e todos os outros no primeiro semestre do ano, predominantemente entre os meses de maio e junho. O tempo de duração dos eventos variou entre quatro (V, VIII, e X) e cinco dias (IV, VI, VII e IX). Das sete edições, três aconteceram na Região Sudeste (IV, IX e X), duas na Região Sul (VI e VIII), uma na Região Centro-Oeste (VII) e uma na Região Nordeste (IV) do País, respectivamente, nos seguintes Estados e cidades: Minas Gerais, Belo Horizonte; São Paulo, Águas de Lindóia; Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul, Porto Alegre; Santa Catarina, Florianópolis; Goiás, Goiânia; Pernambuco, Recife. Somente o IX ENDIPE, em Águas de Lindóia, São Paulo, não foi realizado na Capital do Estado. Constatou-se que o maior número de eventos aconteceu na Região Sudeste (três), seguido da Região Sul (dois) e das Regiões Centro-Oeste e Nordeste (um).

A coordenação geral do evento esteve por responsabilidade de professoras e/ou professores vinculados às instituições promotoras do próprio evento, sendo cinco de universidades públicas — Maria de Lourdes Rocha de Lima (UFMG), José Carlos Libâneo (UFG), Merion Campos Bordas (UFRGS), Leda Scheibe (UFSC) e Selma Garrido Pimenta (USP); uma de universidade pública e privada — Aída Maria Monteiro Silva (UFPE e UNICAP); e uma de instituição privada — Vera Maria Candau (PUC-RJ). De modo geral, as universidades públicas coordenam a realização dos ENDIPEs. As universidades públicas federais e estaduais, em grande maioria, e universidades privadas do Estado-sede são as instituições promotoras. Nos ENDIPEs V, VI, IX e X, houve um número maior de instituições promotoras do que nos ENDIPEs IV, VII e VIII.

⁶² Juntamente com o VI ENDIPE aconteceu o I Encontro dos Países do Cone Sul sobre Formação do Educador.

Além do apoio financeiro oriundo dessas entidades promotoras, todos os sete ENDIPEs aqui considerados tiveram o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e fundações estaduais de amparo à pesquisa foram recorrentes colaboradoras no financiamento desses eventos. O Mapa 1 representa essas informações:



Mapa 1 - Versão do evento, instituições promotoras e financiadoras

Com exceção do VII ENDIPE, os textos dos objetivos⁶³ dos ENDIPEs foram descritos de forma genérica, indicando a análise das questões teóricas e práticas das áreas da Didática e Prática de Ensino, formação do professor, organização do trabalho docente, saberes docentes, práticas pedagógicas, pesquisa, currículo e políticas públicas. O viés político da relação entre educação e sociedade foi claramente destacado nos objetivos desses eventos. Especialmente os IV, V, VI e VII ENDIPEs se referiram mais precisamente às áreas de Didática e Prática de Ensino como articuladoras da proposição dos eventos, considerando as relações com diversas temáticas da área da educação. Os textos dos objetivos dos outros eventos, mesmo indicando essas áreas, ampliaram para ênfases em outras temáticas. Isso demonstra a abrangência de campos de estudo contemplada nos ENDIPEs, quando congregam outras tantas temáticas, como apontado em momento anterior deste estudo. A seguir, a Figura 2 demonstra essas questões.

⁶³ Os textos dos objetivos foram transcritos literalmente dos anais dos eventos. Excepcionalmente o do VIII ENDIPE foi escrito por mim a partir da leitura da apresentação e do pronunciamento de abertura do Encontro feito pela professora Leda Scheibe, pois esse objetivo não estava descrito de forma precisa como nos outros ENDIPEs. Procurei ser o mais genérica possível para não comprometer as informações sobre essa questão. Somente o VII ENDIPE apresenta texto de objetivos específicos, implicando a decisão de não apresentá-lo.

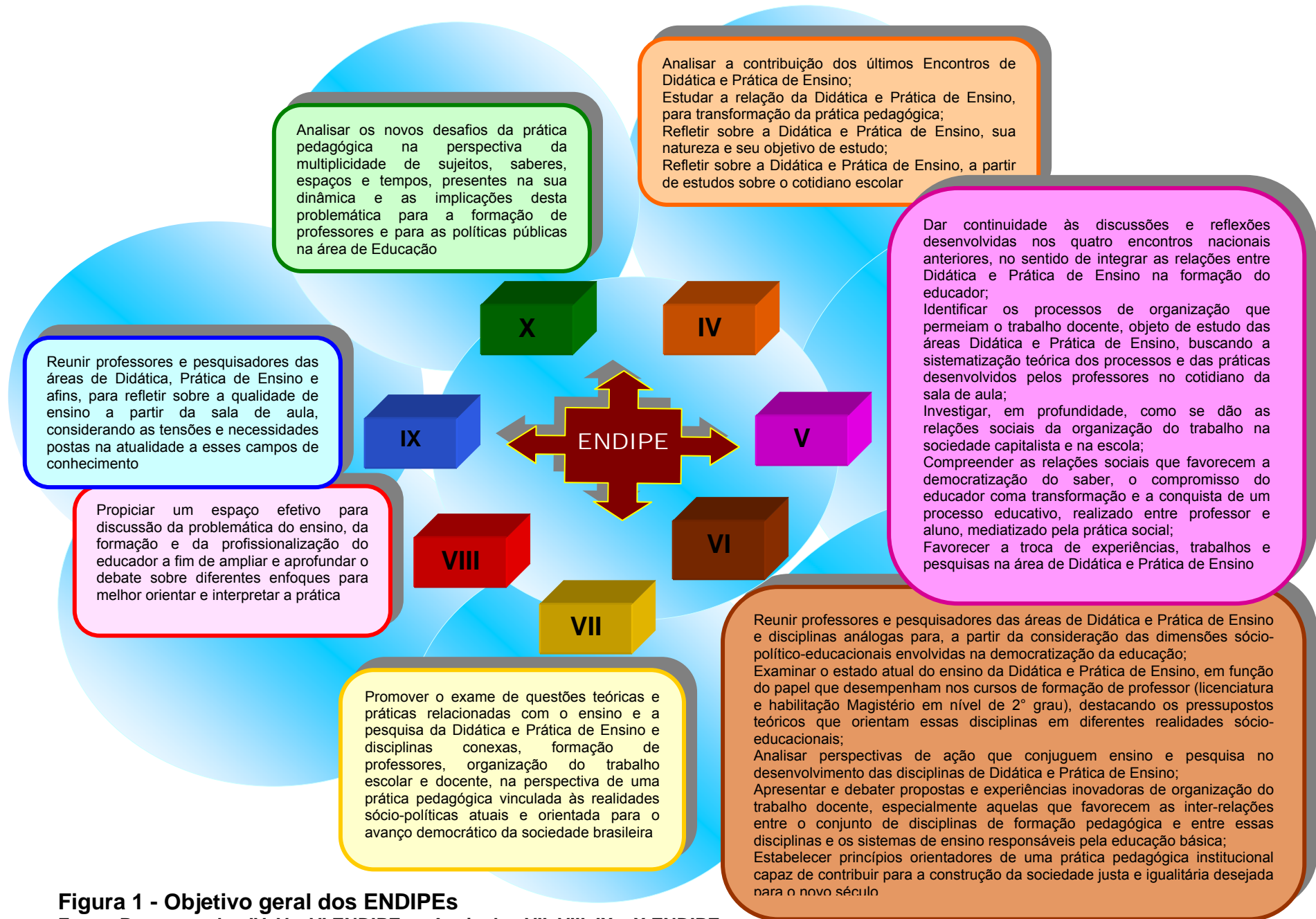


Figura 1 - Objetivo geral dos ENDIPEs

Fonte: Programa dos IV, V e VI ENDIPEs e Anais dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs

Esse aspecto abrangente e plural é também visualizado na proposição de temas e eixos temáticos, que são claramente delineados em todos os ENDIPEs, conforme mostra a próxima figura (Figura 2). A Prática Pedagógica e a Educação Transformadora na Sociedade Brasileira (IV ENDIPE); Organização do Processo de Trabalho Docente: em busca da integração da Didática e da Prática de Ensino (V ENDIPE); Perspectivas do Trabalho Docente para o Ano 2000: qual Didática e qual Prática de Ensino? As Bases Teóricas de uma Prática Docente Interdisciplinar: explicitações necessárias (VI ENDIPE); Produção do Conhecimento e Trabalho (VII ENDIPE) docente; Formação e Profissionalização do Educador (VIII ENDIPE); Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula (IX ENDIPE) e Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos (X ENDIPE) foram as temáticas gerais dos ENDIPEs. Os eixos temáticos complementam os temas gerais e revelam intencionalidades mais específicas por meio das quais as diferentes modalidades de apresentação e os diferentes tipos de participantes se organizam.

Em relação a esse aspecto, percebi que a organização do material publicado nos anais dos VIII e X ENDIPEs se deu a partir desses eixos temáticos. Já nos outros Encontros, essa orientação não foi seguida.⁶⁴ Como demonstra a Figura 2, a diversidade e a pluralidade temática é uma característica dos ENDIPEs. Pela análise da descrição dos eixos temáticos, são discutidas nos ENDIPEs questões referentes aos seguintes temas: relação teoria e prática, conteúdos de ensino, epistemologia da educação; produção e organização do conhecimento; interdisciplinaridade; formação de professores; currículo; políticas educacionais; tecnologias educacionais; o professor, seus saberes e sua prática pedagógica; balanços críticos de pesquisa, dentre outros. A temática ensino e pesquisa aparece nos VII e X ENDIPEs com o seguinte texto: “A integração ensino-pesquisa no trabalho docente” (eixo temático de VII ENDIPE) e “As múltiplas abordagens da pesquisa sobre o ensinar e o aprender” (eixo temático do X ENDIPE).

⁶⁴ O eixo temático “Práticas pedagógicas e currículo” do VIII ENDIPE não aparece descrito nos anais.

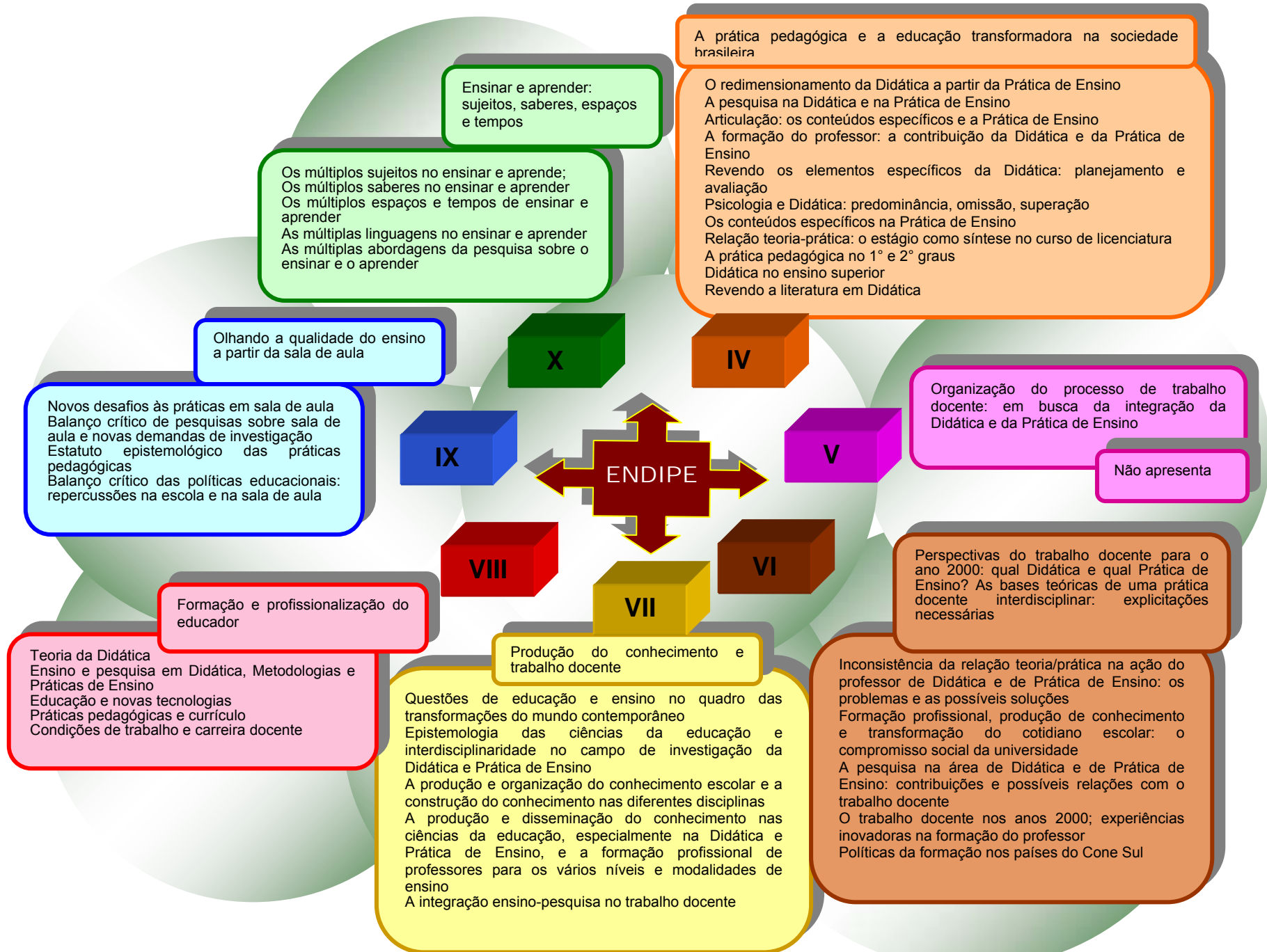


Figura 2 - Temática geral e eixos temáticos dos ENDIPEs
 Fonte: Programa dos IV, V e VI ENDIPEs e Anais dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs

Essa diversidade e pluralidade temáticas e o caráter agregador desse evento, já abordados na metodologia deste estudo, só poderiam se adequar a um também formato organizativo diversificado, visto na próxima figura (Figura 3). Parece-me que essa diversificação contemplou um envolvimento significativo de participantes e números de trabalhos inscritos. O caso do VIII ENDIPE, com cerca de 2.500 participantes e “mais de 500 trabalhos inscritos”,⁶⁵ conforme informação presente nos anais, pode ser representativo. Não encontrei, nos documentos analisados, informações sobre o número de participantes de todos os Encontros. Já o número de trabalhos será tratado mais adiante.

Embora apresente modalidades de atividades de apresentação de trabalhos comuns a todas as versões, como simpósios e painéis, são encontradas situações individuais (que não se repetem), como atividades de enriquecimento para o IV ENDIPE, *workshops* para o VIII ENDIPE e vídeos e *softwares* para o IX ENDIPE. As conferências,⁶⁶ somente não aparecem nos IV e V ENDIPEs; os trabalhos em grupo são registrados nos três primeiros eventos; já as comunicações são típicas dos IV, V, VI, VII e VIII encontros; e os pôsteres dos IX e X ENDIPEs.

⁶⁵ A contagem feita por mim encontrou o número de 537 trabalhos para esse Encontro.

⁶⁶ No IV ENDIPE, palestra foi entendida como conferência.

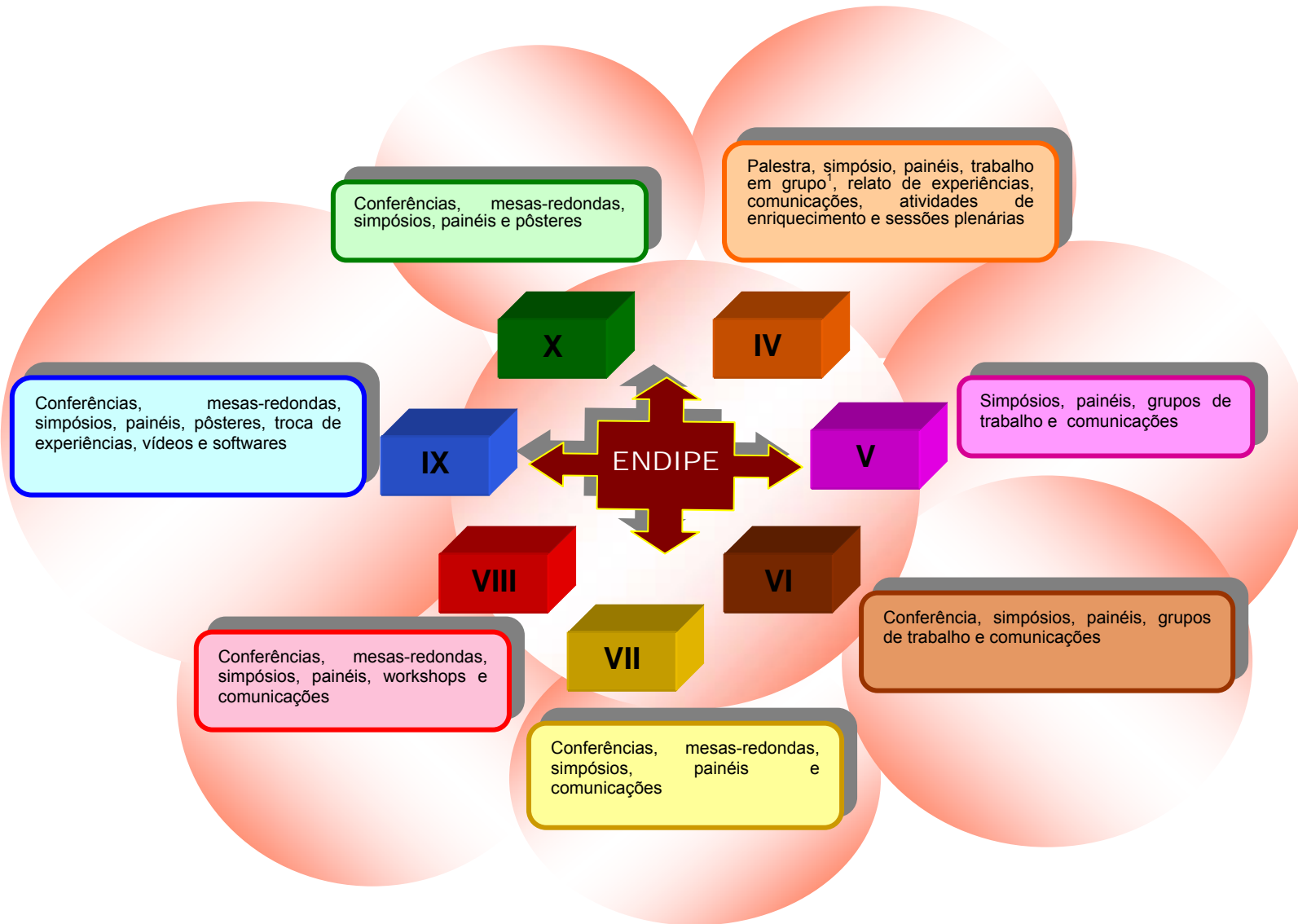


Figura 3 - Formato organizativo: modalidades de apresentação de trabalhos
 Fonte: Programa dos IV, V e VI ENDIPEs e Anais dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs

Um aspecto importante, mesmo que nele não tenha me detido com maior rigor, foi a dúvida sobre a natureza de algumas dessas modalidades de apresentação e a adequação de seus respectivos trabalhos, ou seja, não percebi diferenças substanciais nos trabalhos de modalidades consideradas distintas.

Em geral, para a execução das modalidades de atividades conferências, mesas-redondas e simpósios, a organização dos eventos indica convidados que investigam os temas propostos para os encontros e, para outras modalidades, conta-se com uma demanda espontânea de professores, pesquisadores e estudantes que submetem seus estudos e pesquisas a essa mesma organização. Em alguns casos, como o VIII ENDIPE, encontrei dúvida quanto ao processo de seleção efetivado, já que a coordenação do encontro assumiu que a grande maioria dos trabalhos recebida foi aceita. Pelo número de trabalhos inscritos (mais de 500) e pelo número de trabalhos publicados nos anais (537), esse processo causa estranhamento, se é que a seleção de trabalhos estava prevista para esse encontro e, nesse caso, talvez todos os trabalhos tenham atendido aos critérios propostos. Essa checagem não foi feita com todos os ENDIPEs pela falta de informação sobre esse assunto nos anais. Na verdade, quanto ao processo de seleção dos trabalhos, somente o X ENDIPE apresentou nos anais os critérios de avaliação dos trabalhos inscritos. Assim está posto nos anais do X ENDIPE:

Os critérios em que se baseou a Comissão Científica para a análise dos trabalhos foram os seguintes: relevância da temática abordada, consistência da fundamentação teórica, pertinência em relação às áreas de Didática, Currículo e Formação de professores, apresentação formal rigorosa, relação com a pesquisa na área, articulação com a problemática atual da educação no país, coerência da argumentação e originalidade (CANDAU, 2000b, p. 5-6).

De um total de 2.913 trabalhos encontrados nos sete ENDIPEs (Gráfico 1), a maior parte (842 trabalhos) pertence ao IX ENDIPE. Em ordem decrescente, aparece o X ENDIPE com 667, o VIII ENDIPE com 537, o VI ENDIPE com 294, o VII ENDIPE com 254, o V ENDIPE com 179 e o IV ENDIPE com 140 trabalhos.

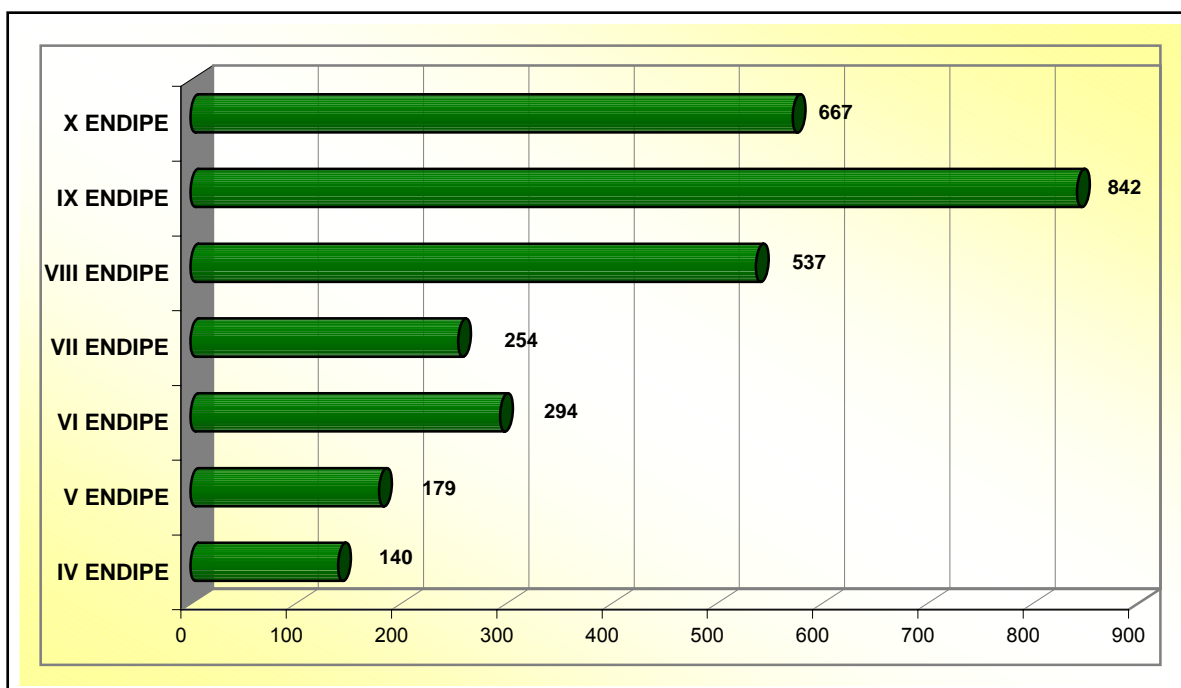


Gráfico 1 - Número de trabalhos por ENDIPE

Comparando o indicador número de trabalhos com o formato organizativo, percebi que os ENDIPES que tiveram mais modalidades de atividades de apresentação de trabalhos também apresentaram o maior número de trabalhos, ou seja, os ENDIPES VIII e IX. Essa relação não é aplicável a todos os casos, haja vista o VII e X ENDIPES apresentarem o mesmo número de atividades de apresentação e terem diferenças grandes nos números de trabalhos publicados nos seus anais e/ou CD-ROM, isto é, 254 e 667, respectivamente. O caso do IV ENDIPE, com oito tipos de atividades e 140 trabalhos, também é exemplo dessa questão. Na verdade a correspondência entre o número de modalidades de apresentação e os números de trabalhos não é regra absoluta para caracterizar esse aspecto da materialidade, mas apenas uma estratégia para dar visibilidade ao movimento interno dos eventos. Os IX e X ENDIPES têm a modalidade pôster que, tradicionalmente, absorve uma demanda maior de trabalhos, o que poderia ser também uma forma de explicar esse número.

Esse total de trabalhos dos ENDIPES está distribuído nas suas diferentes modalidades de atividades de apresentação e representam a dinâmica interna de realização desses eventos.^{67, 68, 69, 70} Verificou-se um elevado número de

⁶⁷ No documento Índice do VIII ENDIPE, contido em disquete, consta o número de dez *workshops* para o Encontro e nos anais, o número de nove. Não encontrei informação que justificasse a

comunicações nos V, VI, VII e VIII ENDIPEs. Essa constatação não pode ser isolada do entendimento da configuração que essa modalidade de apresentação de trabalho assumiu nos ENDIPEs. Por exemplo, no VI ENDIPE, com o total de 31 comunicações e no VII ENDIPE, com o total de 29 comunicações, elas se constituíram com uma média de três trabalhos, totalizando 129 e 140 trabalhos, respectivamente. Já no caso do VIII ENDIPE, apareceu o total de 306 comunicações com o total de 306 trabalhos, ou seja, cada modalidade de comunicação se constituiu com um trabalho. As sessões de comunicação estiveram presentes até o VIII ENDIPE. Ao longo de todos os ENDIPEs, a modalidade painéis assume também essa caracterização constituída com uma média de três trabalhos, representando um expressivo número. Constatou-se a “vida curta” de algumas modalidades, como troca de experiências, atividades de enriquecimento, sessões plenárias, vídeos, *softwares* e *workshops*. Em outros casos, houve uma certa permanência de atividades, como os grupos de trabalhos (nos três primeiros eventos) e de pôsteres, presentes nos IX e X ENDIPEs.⁷¹ Nos ENDIPEs, as conferências, as mesas-redondas, os simpósios e os painéis são, sem dúvida, as modalidades recorrentes na configuração do movimento interno de estruturação dos ENDIPEs, independentemente dos seus números de trabalhos. As sessões de painéis, de comunicações e de pôsteres agregam os maiores valores de trabalhos.

Especificamente sobre o professor pesquisador (PP), constatei nos ENDIPEs o total de 118 trabalhos. Em ordem decrescente, tem-se o maior número de

ausência de um trabalho, como feita em outras situações em que textos que não haviam apresentado os resumos em tempo hábil receberam o símbolo “*”. Nesse caso, assumi a informação contida no v. I. dos Anais, ou seja, nove trabalhos.

⁶⁸ Na apresentação dos v. 1/1 dos Anais II do IX ENDIPE, foi indicado o total de 225 trocas de experiências, dado não confirmado na contagem de trabalhos no interior desse documento, pois encontrei o total de 228.

⁶⁹ Na contagem dos trabalhos na programação, ficou visível o número de 26 trabalhos em mesas-redondas do X ENDIPE, desconsiderando que os comentadores de mesa teriam textos. No entanto, ao analisar os livros, constatei que nove trabalhos dos expositores não foram publicados, conforme informação posta anteriormente, e que dois trabalhos de comentadores foram aí publicados. Estes estão vinculados às mesas-redondas “Currículo, disciplinaridade e suas alternativas” do eixo temático 4 e “Propostas curriculares e cotidiano escolar” do eixo temático 5. Informo que esses textos foram considerados como “trabalhos” para o processo de levantamento e seleção dos dados dessa pesquisa e, por isso, o total foi de 19 trabalhos.

⁷⁰ No v. 1/1 dos Anais II do IX ENDIPE constam duas mesas e no v. 1/1 dos Anais I constam os resumos de três mesas. Os trabalhos da terceira mesa, “Profissionalização do Magistério: as políticas educacionais para formação e carreira”, não foram publicados nos Anais. Na apresentação do v. 1/1 dos Anais II, há uma nota indicando que os textos estariam à disposição em disquete.

⁷¹ Os pôsteres estiveram presentes também nos XI e XII ENDIPEs.

trabalhos no VII ENDIPE (23), seguido do IX (21), X (19), VI (17), VIII (14), V (13), IV (11), como mostra o Gráfico 2.⁷²

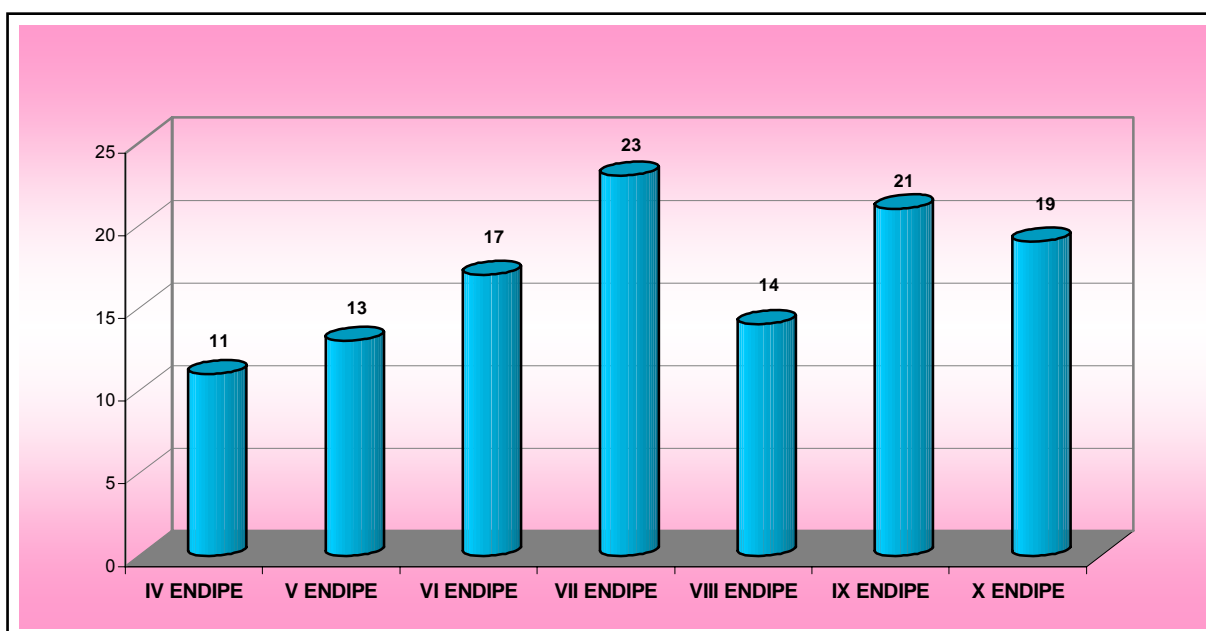


Gráfico 2 - Número de trabalhos sobre o professor pesquisador por ENDIPE

A distribuição desse valor de trabalhos sobre o professor pesquisador por ENDIPE e nas modalidades consideradas para o estudo, ou seja, simpósios, painéis e comunicações, pode ser visualizada no Gráfico 3. Dos painéis é oriunda a maioria dos trabalhos.

⁷² Vale considerar novamente a informação de que a particularidade de cada evento indicou procedimentos também particulares, o que pôde implicar a leitura dos seus dados, inclusive na sua quantificação. Nesse caso, para o processo de seleção dos trabalhos, para o IV ENDIPE, pelos anais, tive acesso aos resumos; para o V, a alguns resumos e textos completos oriundos de acervo particular; para VI ENDIPE, somente tive acesso aos títulos dos trabalhos pela programação; e para o VII ENDIPE, somente aos resumos de trabalhos, com exceção dos simpósios. Isso, sem dúvida, implicou um processo de seleção “menos preciso” em relação aos demais, para que não se corresse o risco de se “perder” trabalhos que, de alguma forma, colaborassem com a formulação teórico-prática sobre o movimento do professor pesquisador.

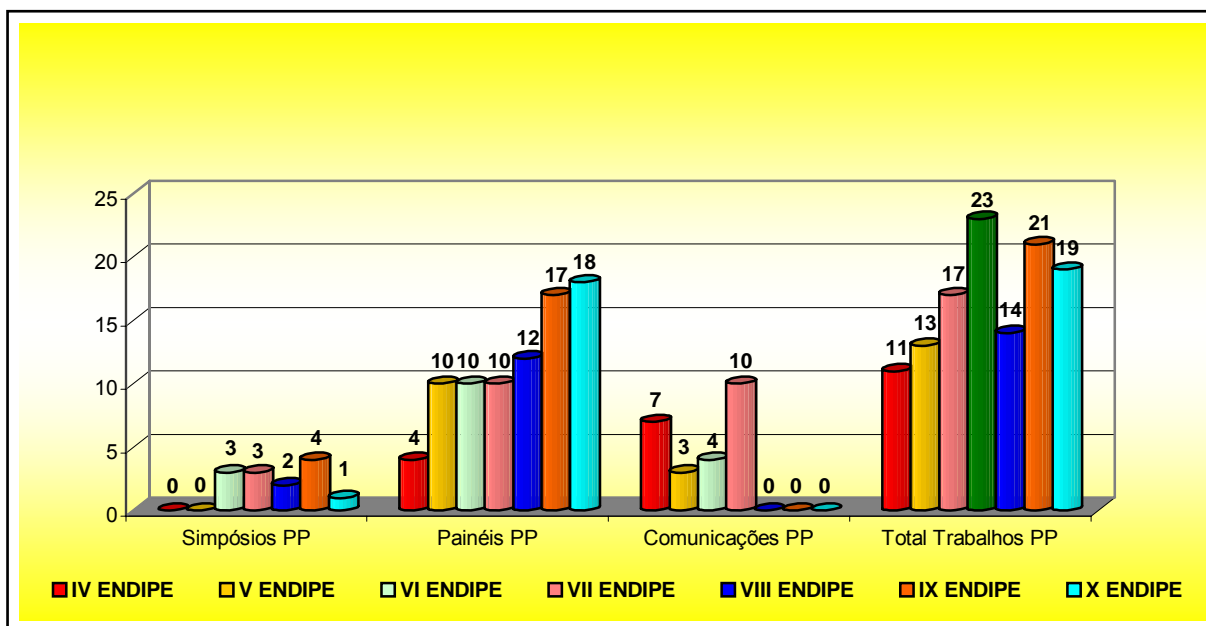


Gráfico 3- Distribuição de trabalhos sobre o professor pesquisador por ENDIPE em simpósios, painéis e comunicações

Essa totalidade de trabalhos é composta por outras totalidades representadas pela distribuição de trabalhos por modalidades de apresentação em cada EDIPE. Traçando uma trajetória por esses tipos de atividades, é possível visualizar uma caracterização dos ENDIPEs como um evento que vem se constituindo como um espaço aberto que acolhe uma significativa quantidade de trabalhos originários de professores, estudantes e pesquisadores do contexto nacional e internacional.

O total de 118 foi definido a partir dos trabalhos brasileiros de simpósios, painéis e comunicações. Portanto, foram excluídos os trabalhos estrangeiros e os das demais modalidades de apresentação, o que equivale dizer que o total de 118 trabalhos não foi extraído dos 2.913 que representam o total geral dos ENDIPEs. Então, subtraindo do total de 2.913 trabalhos o número de 69 trabalhos estrangeiros e o número de 969 trabalhos do conjunto das modalidades de apresentação não consideradas para esta pesquisa, encontrei a quantidade de 1.875. Por isso, o universo real de trabalhos de cada encontro ficou assim representado: IV ENDIPE = 140; V ENDIPE = 179; VI ENDIPE = 273; VII ENDIPE = 254; VIII ENDIPE = 212; IX ENDIPE = 338; X ENDIPE = 479. Como já dito, desse universo real de cada ENDIPE, foram selecionados os trabalhos sobre o professor pesquisador. Em síntese, de um total de 1.875 trabalhos (meu universo real) das sete versões dos ENDIPEs, foi encontrado o total de 118 trabalhos sobre o professor pesquisador

(6,3%). Esse valor representa uma significativa participação no assunto, quando se tem em vista a diversidade e pluralidade temáticas como característica dos ENDIPEs. A comparação entre o total de trabalhos de cada ENDIPE e o total de trabalhos sobre o professor pesquisador está representada no Gráfico 4.

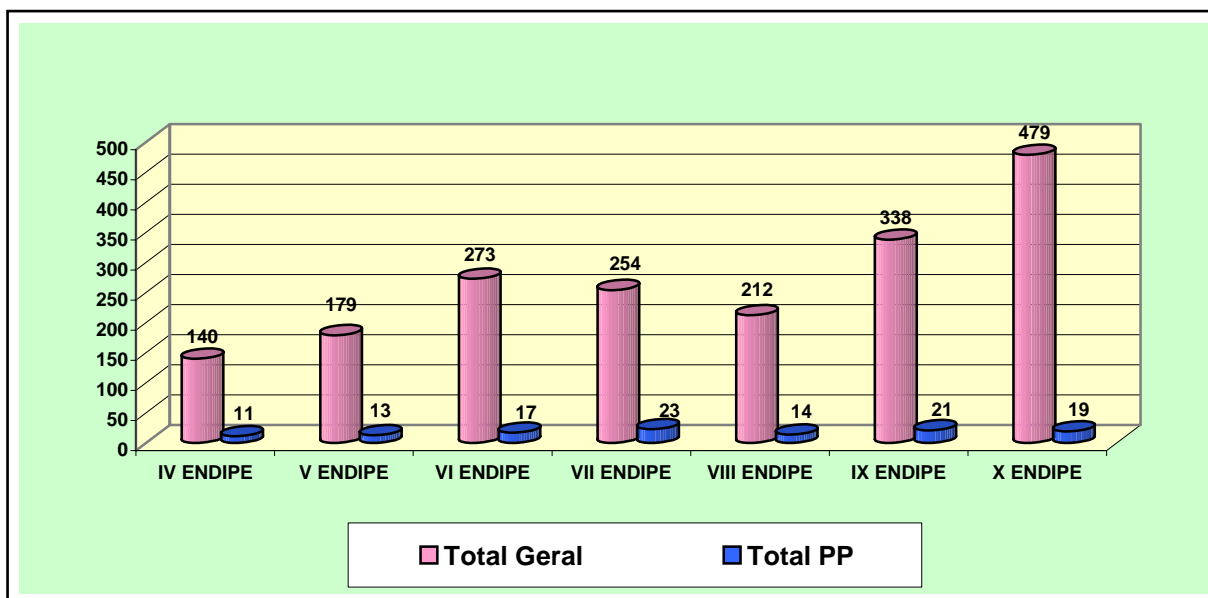


Gráfico 4 - Número de trabalhos sobre o professor pesquisador por ENDIPE

Para ilustrar a situação dos trabalhos estrangeiros por ENDIPE, apresento o Gráfico 5, lembrando que o seu total é oriundo do total de trabalhos das modalidades consideradas para a seleção dos trabalhos, ou seja, simpósios, painéis e comunicações. Os percentuais demonstrados indicam uma importante “internacionalização” dos ENDIPEs, mesmo que, entre o VI e o VII e o IX e o X ENDIPE, perceba-se um decréscimo nesse percentual. É possível que o expressivo crescimento de 30,43% do V para o VI ENDIPE seja devido à realização em paralelo desse evento e do I Encontro dos Países do Cone Sul sobre Formação do Educador.

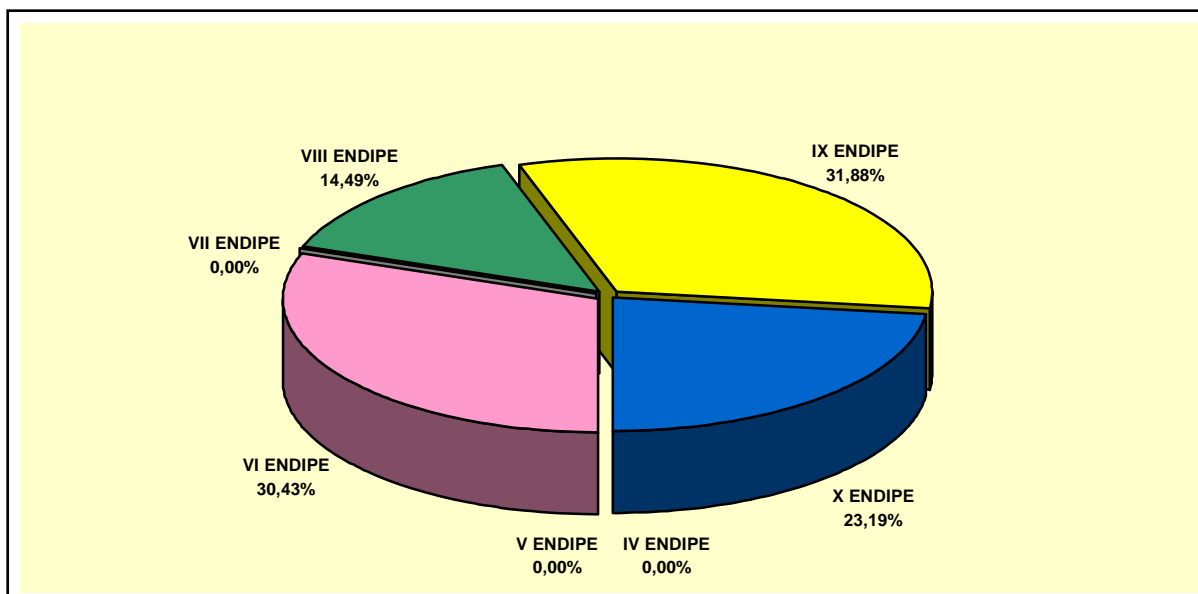


Gráfico 5 - Percentual de trabalhos estrangeiros por ENDIPE

A caracterização de algumas das mais recorrentes modalidades de apresentação de trabalho por ENDIPE, na sua relação com o total de trabalhos nelas contidos, e o número de trabalhos sobre o professor pesquisador, quando encontrado, apresenta-se da seguinte forma:

a) Conferências

Com exceção dos VI e VII ENDIPEs, que tiveram o número de dois trabalhos em duas conferências, os outros apresentaram apenas uma e, obviamente, apenas um trabalho. O Gráfico 6 demonstra esses dados. Nessa modalidade de apresentação, não foi encontrado trabalho sobre a formação do professor pesquisador.

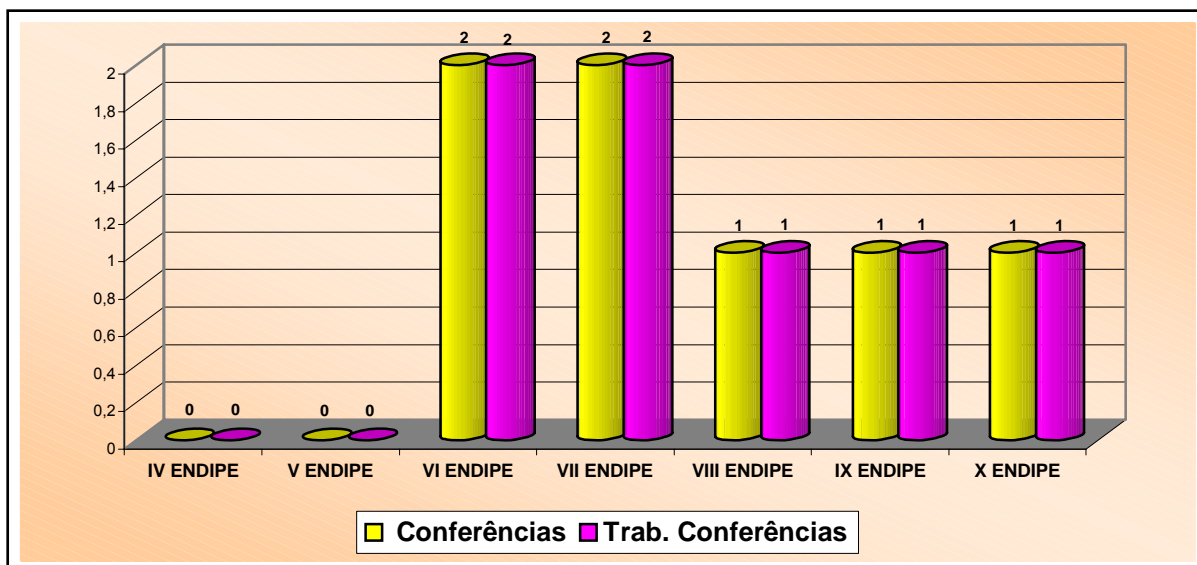


Gráfico 6 - Número de conferências e de trabalhos em conferências

b) Mesas-Redondas

Conforme Gráfico 7, a partir do VII ENDIPE, foi crescente o número de mesas-redondas e, conseqüentemente, o número de trabalhos. Essas mesas foram compostas com uma média de três trabalhos com três expositores e, nelas, não foram encontrados trabalhos sobre o professor pesquisador.

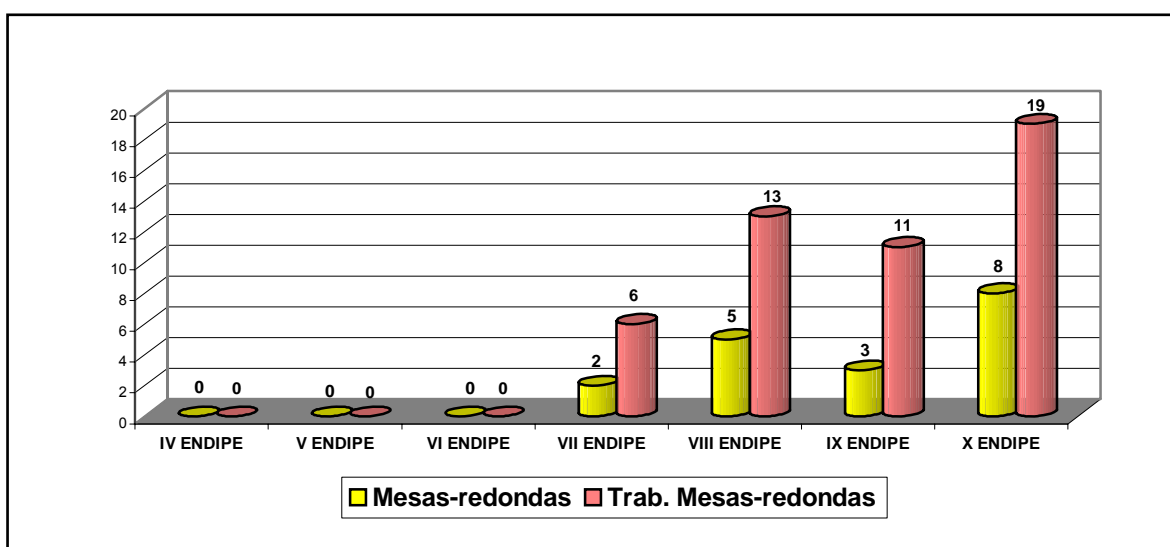


Gráfico 7 - Número de mesas-redondas e número de trabalhos em mesas-redondas

c) Simpósios

Como já dito, os simpósios têm presença constante nos ENDIPEs, com uma média de 30 trabalhos em uma média de dez simpósios por ENDIPE a partir do VII ENDIPE. Os simpósios se constituíram por uma média de três trabalhos nos ENDIPEs. A partir do VI ENDIPE, os trabalhos sobre professor pesquisador aparecem totalizando 13 trabalhos (11,01%) dos 118, em cinco edições dos eventos, como graficamente pode ser visto no Gráfico 8. Na verdade, 52 simpósios com 159 trabalhos estiveram presentes nos ENDIPEs. Os VII e IX ENDIPEs se destacam como os encontros que mais contêm trabalhos sobre essa temática em simpósios. A modalidade simpósio é constituída por expositores convidados pela comissão organizadora do evento que tratam diretamente dos eixos temáticos.

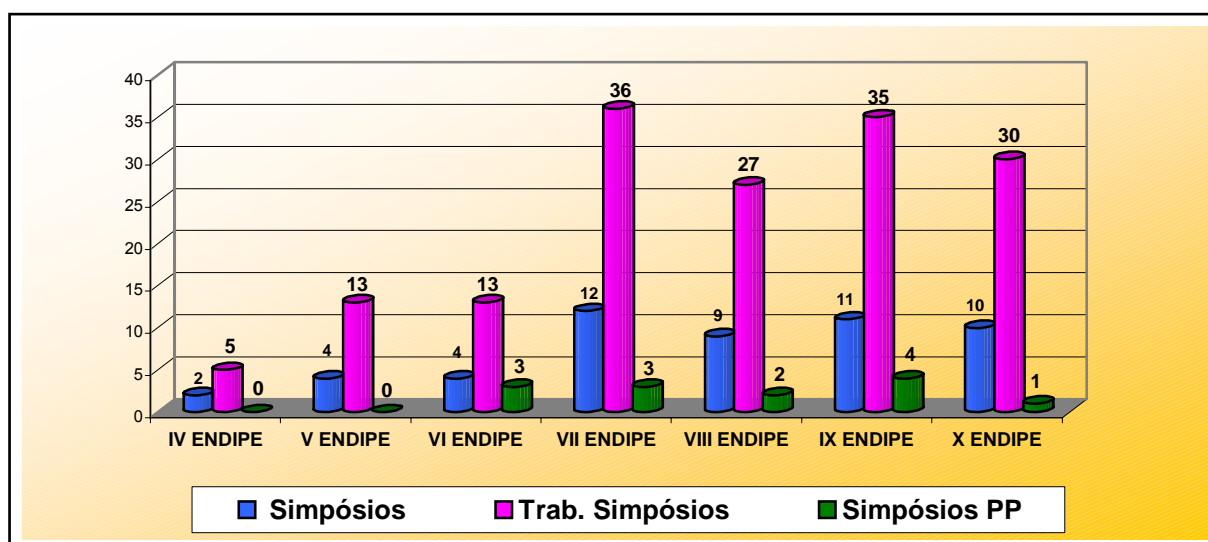


Gráfico 8 - Número de simpósios, de trabalhos e de trabalhos sobre professor pesquisador em simpósios

d) Painéis

Essa modalidade de apresentação de trabalhos, constituída pelos trabalhos oriundos de demanda espontânea dos participantes, cresce significativamente nos ENDIPEs. Com o também crescente número de trabalhos apresentados, o painel pode ser considerado o “carro-chefe” dos eventos. Especialmente nos VII e VIII ENDIPEs, sua configuração variou com um, dois, três e até quatro trabalhos e, nos

outros dois Encontros, essa configuração estabeleceu-se com uma média de três trabalhos.

De um total de 1.140 trabalhos apresentados em 382 painéis em sete ENDIPEs, 81 são referentes ao tema professor pesquisador. Nos painéis, encontra-se a maior parte (68,64%) dos 118 trabalhos sobre o professor pesquisador considerada para esta pesquisa. O X ENDIPE, com o total de 18 painéis tem a maior quantidade de trabalhos sobre esse tema; e o IV ENDIPE, com o total de quatro, tem a menor quantidade, como pode ser visto no Gráfico 9.

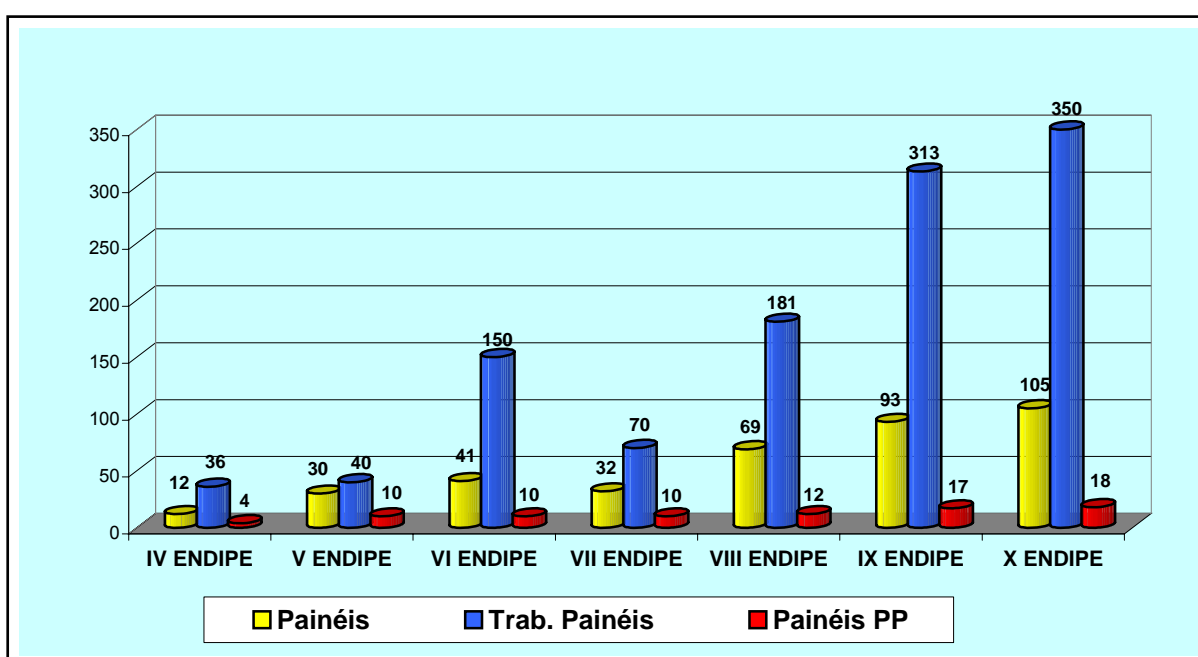


Gráfico 9 - Números de painéis, de trabalhos e de trabalhos sobre professor pesquisador em painéis

e) Comunicações

As comunicações só apareceram até o VIII ENDIPE. Pelas minhas observações, assemelharam-se à modalidade painéis e por eles foram absorvidas. Sua composição foi variada. No VII ENDIPE, um total de 29 comunicações foi apresentado, tendo, em média, cinco trabalhos cada uma, resultando em 140 trabalhos. Já no VIII ENDIPE, por se configurarem com apenas um trabalho, totalizaram 306 comunicações, portanto 306 trabalhos (Gráfico 10). Do total de 576 comunicações, foram constatados 785 trabalhos. Dessas comunicações, 24 dos 118

trabalhos (20,33%) abordam o tema professor pesquisador e se somam aos outros trabalhos destacados para este estudo. A composição dessa modalidade de apresentação se deu com a colaboração de trabalhos de demanda espontânea.

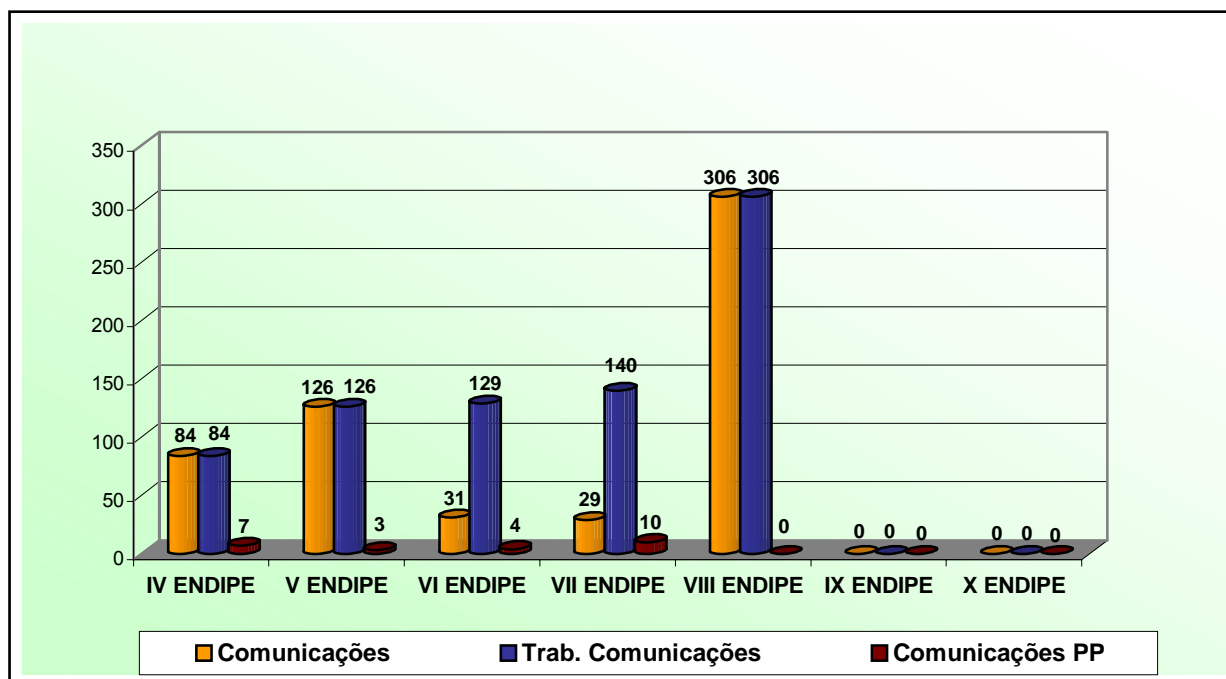


Gráfico 10 - Número de comunicações, de trabalhos e de trabalhos sobre professor pesquisador em comunicações

Em síntese, considero expressiva a presença de 118 trabalhos sobre o professor pesquisador nos ENDIPEs, haja vista a pluralidade e a diversidade temáticas que os ENDIPEs vêm desenvolvendo ao longo desses anos, bem como quando se considera que a problemática da formação do professor pesquisador se situa na discussão mais ampla sobre a formação do professor, tema recorrente nos ENDIPEs.

Sobre a procedência institucional e territorial dos 118 trabalhos sobre o professor pesquisador, nos IV, V, VI, VII, VIII, IX e X ENDIPEs, cabe destacar que os procedimentos para essa caracterização quantitativa não seguem uma “certa regularidade”, pois a dinamicidade dos dados implicou a necessidade de diferentes composições que “quebram” a possibilidade de o número de trabalhos ser uniformemente distribuído nos indicadores previstos. Foi necessária a criação de novos indicadores para dados que não se adequavam ao indicador Procedência institucional e territorial, a exemplo de trabalhos vinculados a mais de uma instituição, um Estado ou uma Região e trabalhos relacionados com um ou mais

sistema de ensino. Essa opção pretendeu evitar a distribuição para uma das instituições, regiões ou sistemas de ensino, evitando injustiças nesse procedimento. Também nessa caracterização, havia um trabalho vinculado à rede de ensino médio, um trabalho sem sigla identificada e três trabalhos sem identificação institucional. Pela falta de informação contida nos materiais sobre os ENDIPEs, não foi possível identificar informações sobre os autores dos trabalhos, especialmente a titulação e a função, dados que poderiam contribuir para o estudo da materialidade desses eventos. Essas últimas situações chamam a atenção para se repensar os requisitos de identificação dos trabalhos nos ENDIPEs.

Quanto à procedência institucional, a observação das informações contidas nos trabalhos sobre o professor pesquisador permitiu constatar que a grande maioria foi originária do ensino superior público, com 86 trabalhos, conforme Gráfico 11.

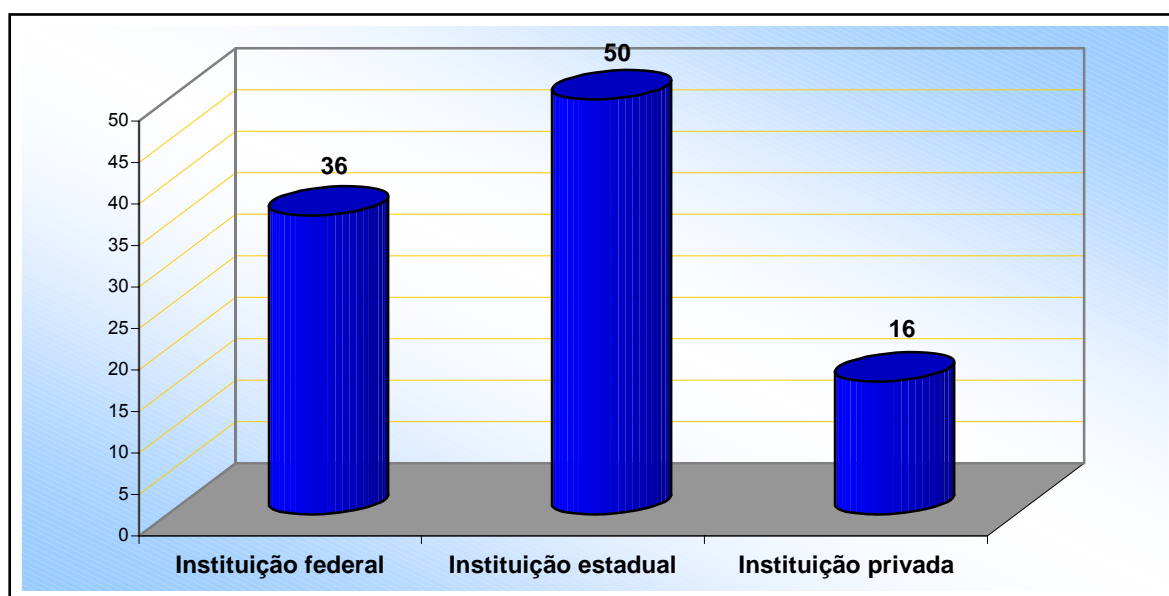


Gráfico 11 - Trabalhos sobre professor pesquisador na rede de ensino superior

Analisando particularmente cada ENDIPE, vê-se, pelo Gráfico 12, que, em todos os ENDIPEs, o maior número de trabalhos foi originário do sistema público de ensino superior.

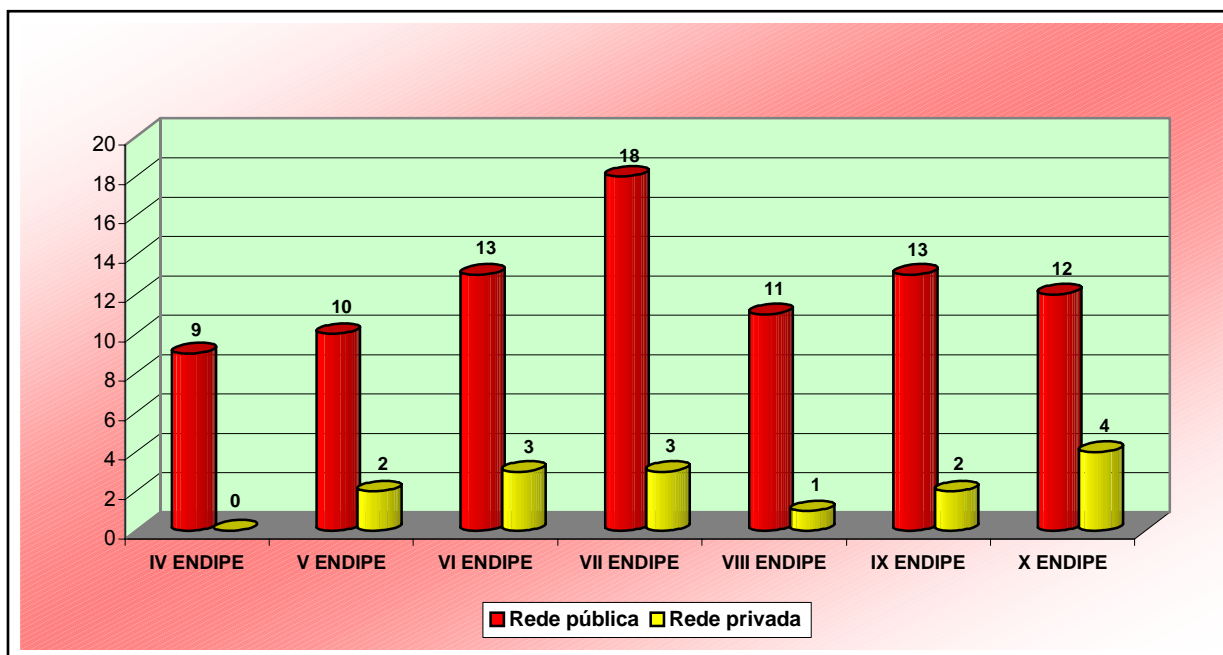


Gráfico 12 - Número de trabalhos por ENDIPE no sistema superior de ensino

A distribuição desse percentual de trabalhos por ENDIPE revelou que, em todos os encontros, o número de trabalhos do sistema público de ensino foi significativamente superior (84%) ao número de trabalhos do sistema privado de ensino (16%), como demonstra o Gráfico 13:

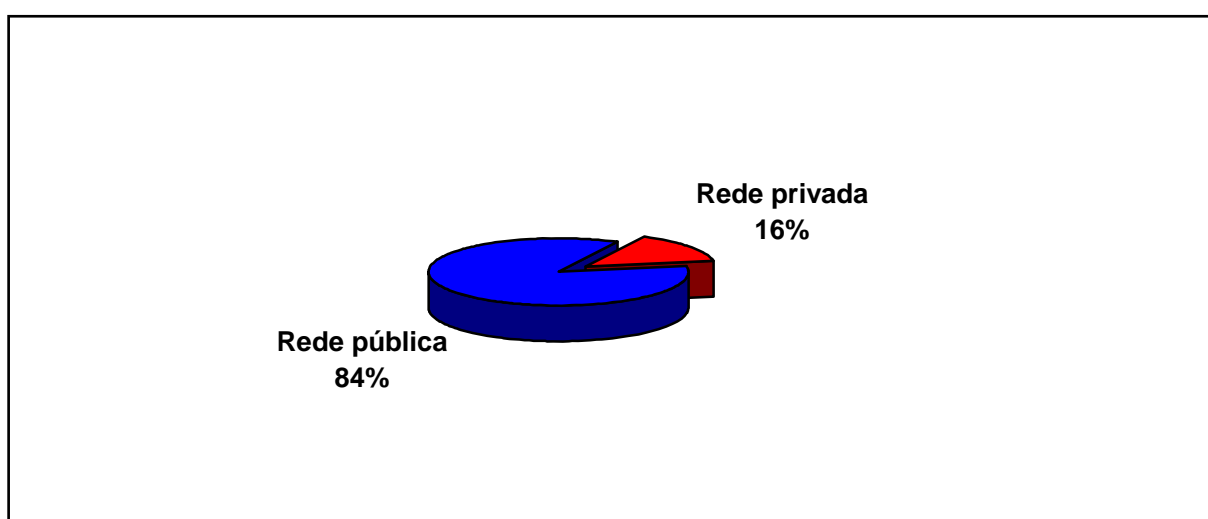


Gráfico 13 - Percentual de trabalhos sobre professor pesquisador segundo sistema de ensino superior

Entretanto, quando examinei a localização dos trabalhos no próprio sistema de ensino superior, a partir da caracterização das instituições vinculadas aos

sistemas federal, estadual e privado, constatei que as instituições de ensino superior estaduais apresentaram o maior percentual de trabalhos (49%), seguida das instituições federais (35%) e privadas (16%). Esse dado pode ser cruzado com a procedência territorial que indica que o Estado de São Paulo, na Região Sudeste, foi o maior representante em percentual de trabalhos, com 49%. Como se sabe, o Estado de São Paulo possui maior número de instituições estaduais de ensino superior do que instituições federais. O Gráfico 14 indica essa situação.

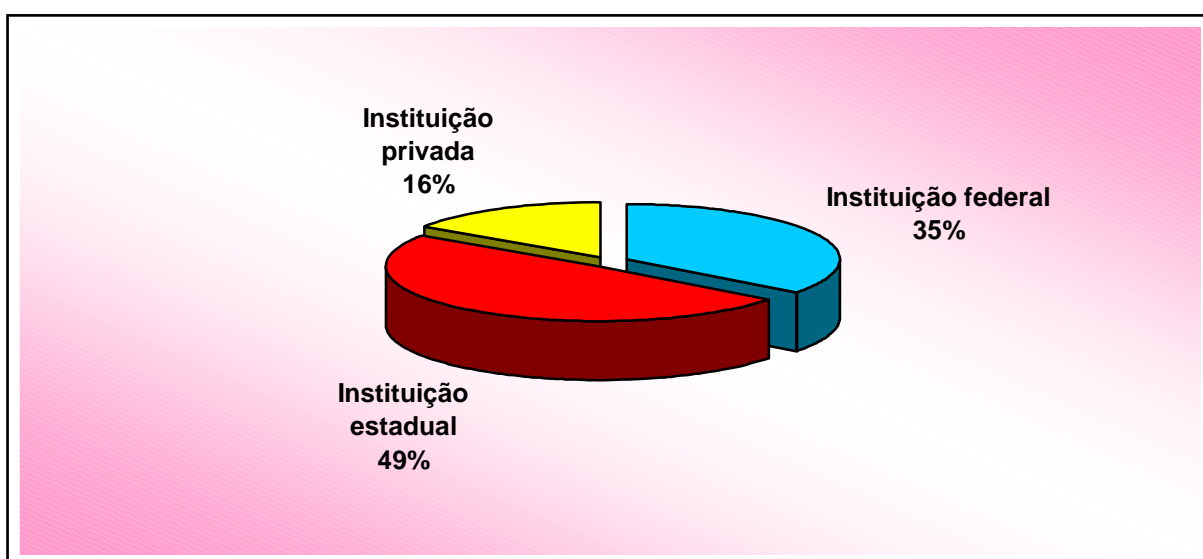


Gráfico 14 - Comparação entre percentuais de trabalhos do sistema de ensino superior público e privado

Ainda sobre a origem institucional, foram encontrados 13 trabalhos vinculados a mais de uma instituição. Por se configurarem em uma particularidade, eles foram agrupados em momento específico, conforme pode ser observado no Gráfico 15. Esse número é significativo para apontar indícios de uma crescente tendência de organização coletiva dos trabalhos apresentados nos ENDIPEs, mesmo que predominem trabalhos vinculados individualmente às instituições. Os vínculos se deram pelo nível de ensino e pela natureza pública ou privada das instituições. Destacam-se no IX ENDIPE três trabalhos que estabeleceram vínculos entre universidade estadual e escola pública, apontando sinais de uma interlocução considerada importante na formação do professor pesquisador. Esses dados mostram que ainda é tímida a participação de instituições que não sejam de ensino superior em trabalhos sobre o professor pesquisador. Predominantemente, a

produção acadêmica desses ENDIPEs sobre a temática professor pesquisador está vinculada à produção universitária.

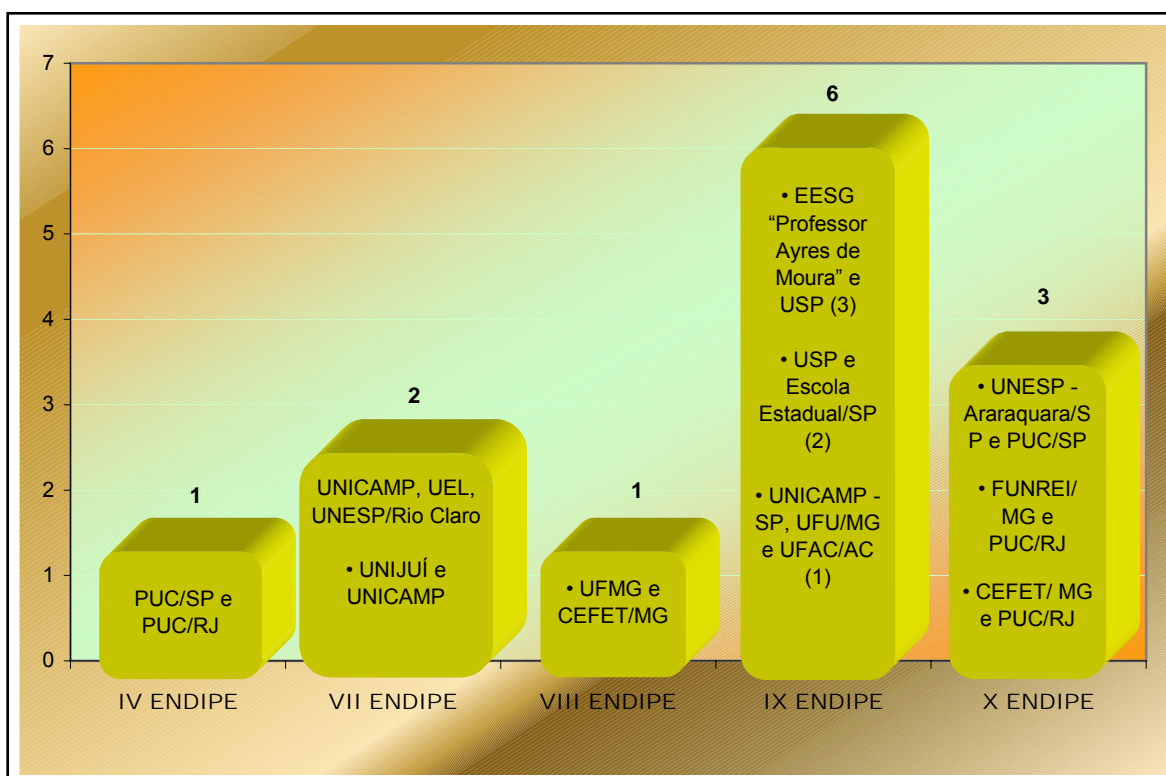


Gráfico 15 - Trabalhos vinculados a mais de uma instituição por ENDIPE

Quanto à procedência territorial⁷³ (Gráfico 16), constatei que o maior número de trabalhos sobre o professor pesquisador concentra-se na Região Sudeste com o total de 63 (61,76%), seguida da Região Sul com 31 trabalhos (30,96%), da Região Nordeste e Centro-Oeste, com três (2,94%) e da Região Norte, com dois trabalhos (1,96%). Não é novidade a concentração da produção científica nas Regiões Sudeste e Sul, justificada especialmente pelo desenvolvimento social, político, cultural e econômico dessas Regiões e pela localização dos principais centros de referências de pós-graduação em educação, número de universidades e as específicas condições de desenvolvimento da pesquisa.

⁷³ Como posto aqui, o universo real foi de 102 trabalhos, considerando os vinculados a apenas uma instituição.

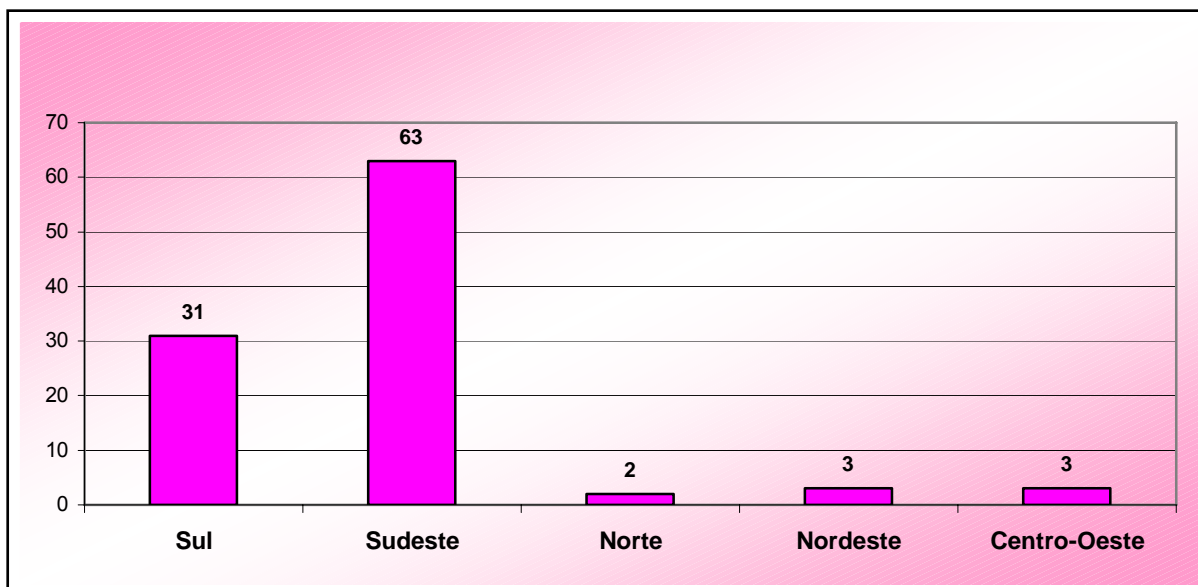


Gráfico 16 - Trabalhos vinculados a uma instituição por Região

No Gráfico 17, a distribuição numérica dos trabalhos dos ENDIPEs por Estado revelou que a ampla maioria é procedente de São Paulo, com 51 trabalhos sobre o professor pesquisador, seguida do Rio de Janeiro com 18 trabalhos e do Rio Grande do Sul com 14 trabalhos. Nos outros Estados, esse número variou entre um e quatro trabalhos, conforme a mesma figura.

Um possível desempenho da temática professor pesquisador pode ser visualizado no Gráfico 17. Há oscilações e continuidades no debate sobre esse tema, pulverizando-se por vários Estados e concentrando-se em alguns. É visível que exatamente em dois Estados em que a discussão da temática se concentra, ou seja, São Paulo e Rio de Janeiro, há uma queda brusca nessa produção (de 51 para 18 trabalhos), já que nesses Estados aconteceram os IX e X ENDIPEs, respectivamente.

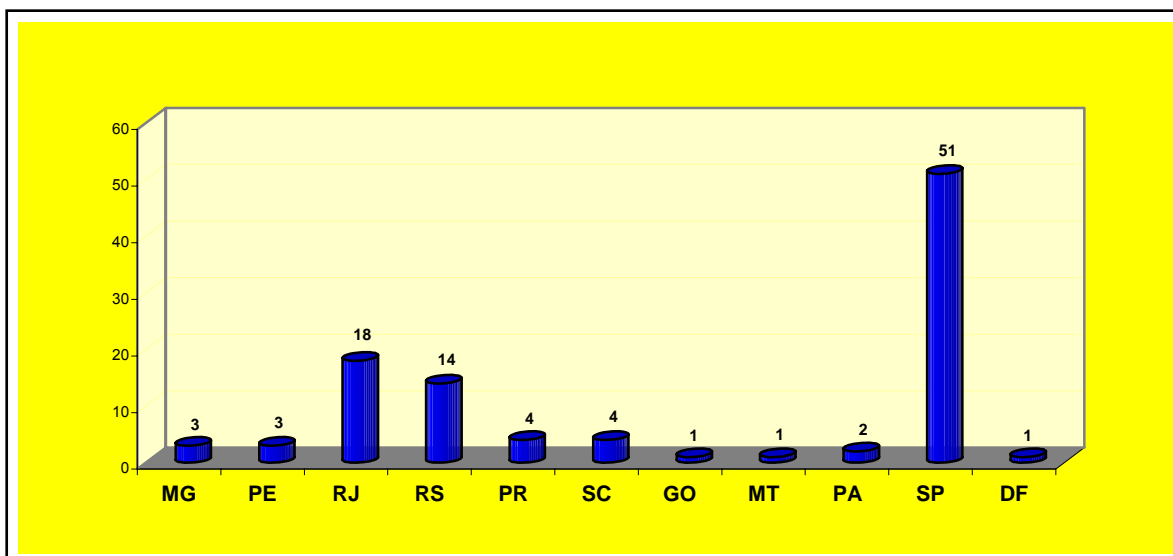


Gráfico 17 - Distribuição dos trabalhos vinculados a uma instituição por Estado

A leitura desses dados pode ser somada à distribuição dos trabalhos e à caracterização dos valores em percentuais por Estados, conforme o Gráfico 18. Na Região Sudeste, um considerável percentual de 49% dos trabalhos sobre o professor pesquisador é oriundo do Estado de São Paulo. Em segundo lugar, destaca-se o Estado do Rio de Janeiro com 18% e, em terceira posição, o Rio Grande do Sul com 14%.

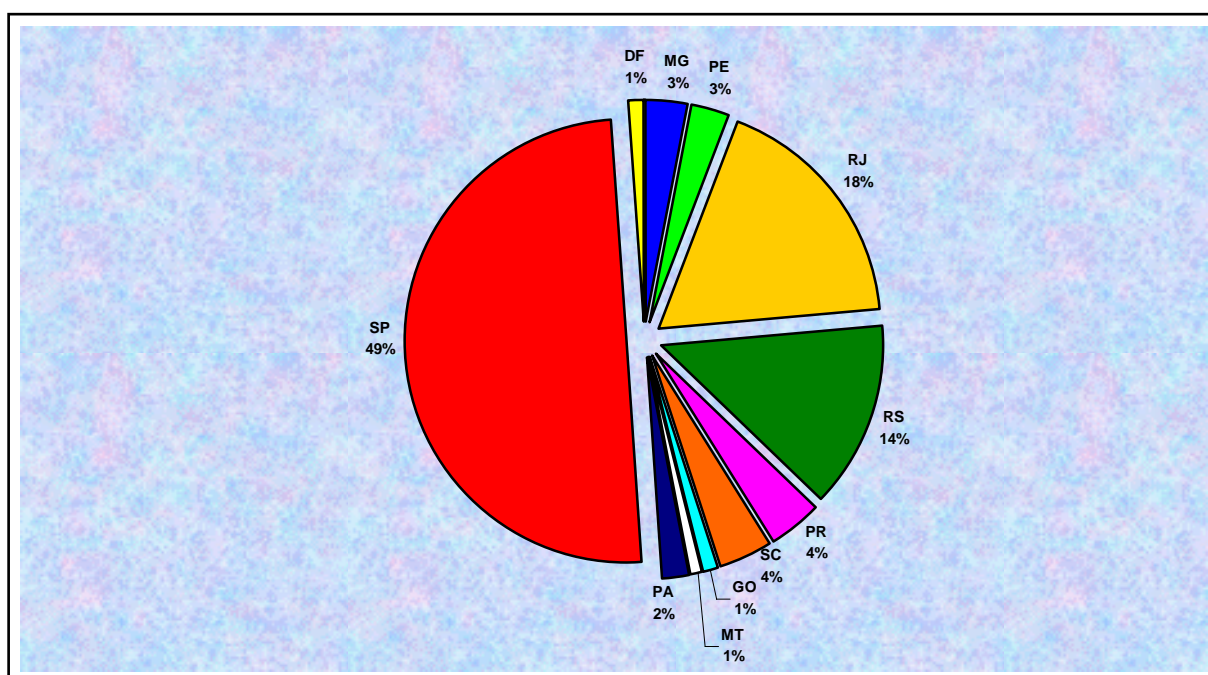


Gráfico 18 - Percentual de trabalhos vinculados a uma instituição por Estado

Os Gráficos 19 e 20 demonstram o vínculo de trabalhos com mais de uma Região e Estado anteriormente citado. O total de três trabalhos vinculados a mais de

uma instituição foi procedente de mais de uma Região, indicando um pequeno sinal de articulação entre instituições de diferentes regiões, a Sul e a Sudeste com dois trabalhos no VII ENDIPE e a Sudeste e a Norte com um trabalho no IX ENDIPE. Nesse pequeno número de trabalhos, prevalece a Região Sudeste.

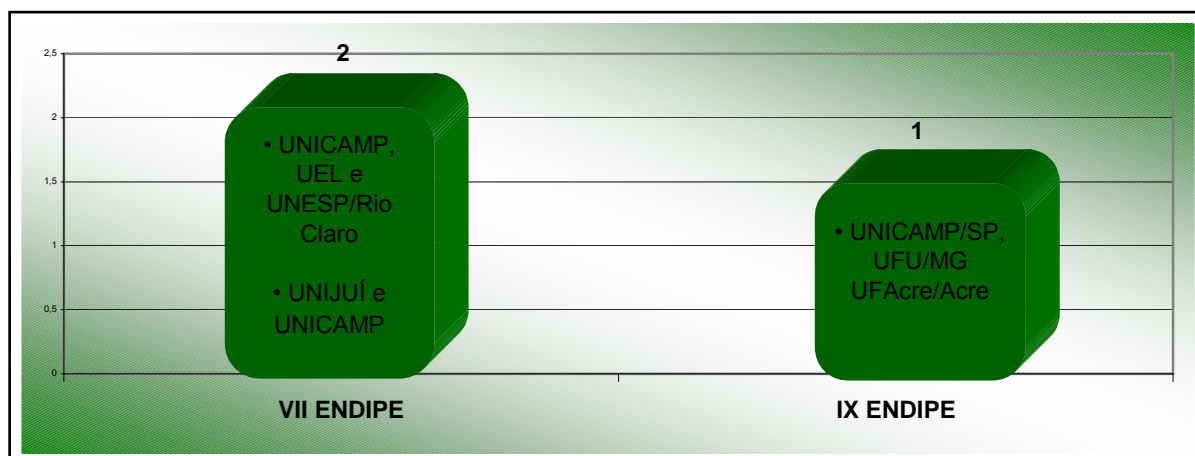


Gráfico 19 - Trabalhos vinculados a mais de uma instituição e mais de uma Região

Já os trabalhos vinculados a mais de uma instituição e a mais de um Estado são representados pelo total de quatro. Eles apontam uma tímida relação entre instituições de Estados diferentes. O Estado de São Paulo está presente nesses trabalhos com instituições públicas e privadas. Além dele, os Estados do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e do Acre se destacam nessa relação, nos IV, VII e IX ENDIPEs, com um, dois e um trabalho, respectivamente.

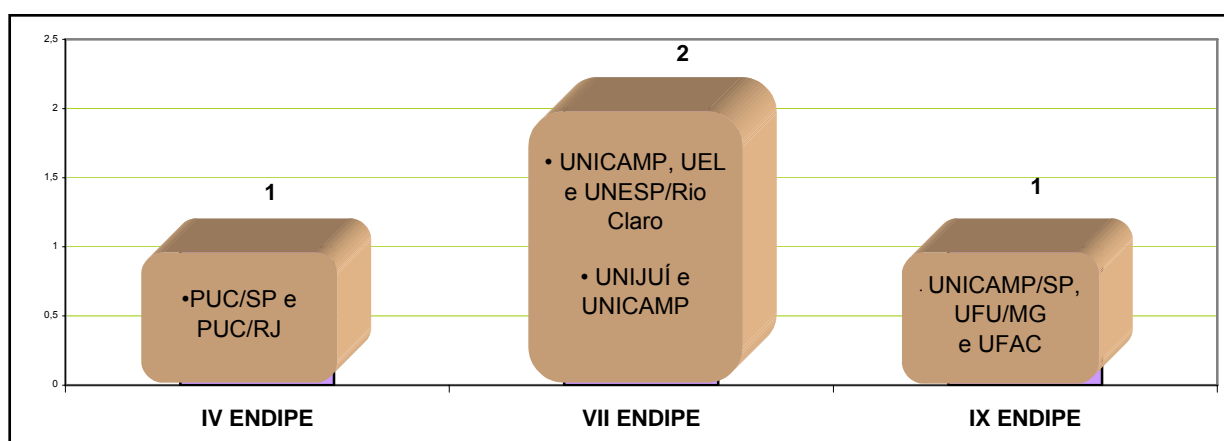


Gráfico 20 - Trabalhos vinculados a mais de uma instituição e a mais de um Estado

Considerando o propósito de compreender a materialidade dos IV, V, VI, VII, VIII, IX e X ENDIPEs, foi possível constatar a relevância dos ENDIPEs como evento

promotor do debate sobre a formação do professor pesquisador, especialmente quando se destaca o significativo número de trabalhos (118) acerca da relação formação, prática pedagógica e pesquisa. Sobre os indicadores de análise que constituíram as características materiais dos ENDIPEs, ressaltos os seguintes itens:

- Versão do evento

Os ENDIPEs, predominantemente, aconteceram com frequência bianual e no primeiro semestre do ano; das sete edições do evento, o maior número aconteceu na Região Sudeste, com três eventos, seguido da Região Sul com dois, das Regiões Centro-Oeste e Nordeste com uma edição cada.

- Coordenação e instituições promotoras e financeiras

De modo geral, as universidades públicas coordenam a realização dos ENDIPEs. As universidades públicas federais e estaduais, em grande maioria, e universidades privadas do Estado-sede são as instituições promotoras. O apoio financeiro é oriundo dessas entidades e do CNPq; a CAPES, o INEP e as fundações estaduais de amparo à pesquisa.

- Objetivos e temáticas

Os ENDIPEs objetivaram a análise das questões teóricas e práticas das áreas da Didática e Prática de Ensino, formação do professor, organização do trabalho docente, saberes docentes, práticas pedagógicas, pesquisa, currículo e políticas públicas. A referência à dimensão política da relação entre educação e sociedade foi claramente destacada nos objetivos desses eventos. Demonstrou-se uma abrangência de campos de estudos, sendo a diversidade e a pluralidade temática característica dos ENDIPEs. De forma geral, os eixos temáticos discutiram questões referentes à relação teoria e prática, conteúdos de ensino, epistemologia da educação; produção e organização do conhecimento; interdisciplinaridade; formação de professores; currículo; políticas educacionais; tecnologias educacionais; o professor, seus saberes e sua prática pedagógica; balanços críticos de pesquisa, dentre outros.

- Formato organizativo

Os ENDIPEs apresentaram um formato organizativo diversificado, contemplando uma participação significativa de participantes e números de trabalhos inscritos. Essa diversificação do formato organizativo dos ENDIPEs também indicou o acolhimento de trabalhos oriundos de demanda espontânea de estudos de professores, pesquisadores e estudantes e, portanto, a possibilidade de ampliação do número de trabalhos sobre o professor pesquisador. As seguintes modalidades apareceram nos ENDIPEs: palestra, simpósios, painéis, trabalho em grupo, relatos de experiências, comunicações, atividades de enriquecimento, sessões plenárias, conferências, mesas-redondas, *workshops*, pôsteres, vídeos e *softwares*. Foram comuns a todos os Encontros as conferências, mesas-redondas, simpósios e painéis. Para essas atividades, a organização dos eventos conta com trabalhos encomendados e com uma demanda espontânea de professores, pesquisadores e estudantes que submetem seus estudos e pesquisas.

- Número de trabalhos

Foi encontrado o total de 2.913 trabalhos nos sete ENDIPEs, cuja maior parte, 842 trabalhos, pertencem ao IX ENDIPE. Em ordem decrescente, aparece o X ENDIPE com 667, o VIII ENDIPE com 537, o VI ENDIPE com 294, o VII ENDIPE com 254, o V ENDIPE com 179 e o IV ENDIPE com 140 trabalhos. As sessões de painéis, de comunicações e de pôsteres agregam os maiores valores de trabalhos. Sobre o professor pesquisador, constatou-se o total de 118 trabalhos (6,3%) definido a partir dos trabalhos brasileiros de simpósios, painéis e comunicações, ou seja, 1.875 trabalhos. Esse valor representa uma significativa participação do assunto quando se tem em vista a diversidade e pluralidade temáticas como característica dos ENDIPEs. Em ordem decrescente, tem-se o maior número de trabalhos no VII ENDIPE (23), seguido do IX (21), X (19), VI (17), VIII (14), V (13), IV (11). A maioria dos trabalhos sobre o professor pesquisador é oriunda dos painéis.

- Procedência institucional e territorial

A grande maioria dos trabalhos foi originária do ensino superior público, com 84%; 15% correspondem ao sistema privado de ensino. Constatei que as instituições de ensino superior estaduais apresentaram o maior percentual de trabalhos (49%), seguidas das instituições federais (35%) e privadas (16%). Foram encontrados 13 trabalhos vinculados a mais de uma instituição. O maior número de trabalhos sobre

o professor pesquisador concentra-se na Região Sudeste com o total de 63 (61,76%), seguido da Região Sul com 31 trabalhos (30,96%), da Região Nordeste e Centro-Oeste, com três (2,94%) e da Região Norte com dois trabalhos (1,96%). A proposição do debate sobre a temática formação do professor pesquisador, predominantemente, é feita pelas instituições públicas de ensino superior situadas nas Regiões Sudeste e Sul. Na Região Sudeste, um considerável percentual de 49% dos trabalhos sobre o professor pesquisador é oriundo do Estado de São Paulo. Em segundo lugar, destaca-se o Estado do Rio de Janeiro com 18% e, em terceira posição, o Rio Grande do Sul com 14%. Pode-se dizer que, quantitativamente, as instituições públicas de ensino superior do Estado de São Paulo coordenam o debate sobre a formação do professor pesquisador no Brasil. O total de três trabalhos vinculados a mais de uma instituição foi procedente de mais de uma região; quatro foram vinculados a mais de uma instituição e a mais de um Estado.

3.2 A MATERIALIDADE DOS TRABALHOS SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR NOS VII, VIII, IX E X ENDIPEs

Compondo o estudo da materialidade dos ENDIPEs, neste momento, são apresentadas características materiais dos 77 trabalhos selecionados sobre o professor pesquisador, considerando configurações representativas sobre os indicadores: Tipo de autoria, Abordagem metodológica, *Locus* de realização e Referências teóricas.

Sobre os indicadores Tipo de autoria e Referências teóricas, cabem algumas observações. Em relação ao Tipo de autoria, destaco que os trabalhos foram considerados isoladamente, descolados da modalidade de apresentação conjugada, como no caso dos painéis. Essa decisão foi tomada para perceber como a comunidade se organiza na produção e na proposição de trabalhos para o evento. A visualização dos documentos dos ENDIPEs bem como a minha participação nas suas três últimas versões me inclinam a considerar que, em alguns painéis, os trabalhos não se articulam organicamente, o que fragiliza a idéia de trabalho coletivo. Sem dúvida, muitas situações demonstram a organização coletiva dos trabalhos e, certamente, são consideradas neste estudo.

Quanto às Referências teóricas, procurei mapear as ocorrências dos autores e a direção teórica dos trabalhos a partir das citações no *corpus* dos textos, o que implicou aplicar o critério de recorrência mínima nas indicações por ENDIPE.⁷⁴ Foram identificados autores ligados às áreas das Ciências Humanas e Sociais, da educação e da formação do professor pesquisador, sendo essas duas últimas vistas de forma conjunta na distribuição dos autores estrangeiros e brasileiros. Em face das diferentes composições textuais construídas a partir dos usos dos autores, neste momento, não foi necessária a identificação em separado dos autores da educação e da formação do professor pesquisador. Certamente, também por esses usos, percebe-se quem e como influencia especificamente a temática desta tese, o que implicaria assumir outros procedimentos e, até mesmo, outros focos de análise. Particularmente, os autores vinculados às áreas da educação e da formação do

⁷⁴ Como a apresentação dos nomes dos autores se deu ora de forma abreviada ora por extenso e mesmo de forma incompleta, como nos casos de autores que apenas citaram suas referências no *corpus* do texto, fiz a opção de uniformizar, apresentando os nomes abreviados e o sobrenome por extenso.

professor pesquisador foram submetidos ao critério de recorrência mínima para a sua indicação, cujos valores variaram por ENDIPE.

Ainda sobre esse indicador, quando no agrupamento de autores para a constituição de grupos, utilizei como critério a identificação de vínculos institucionais de pesquisa nos trabalhos. Além disso, o número de três ou mais trabalhos por autor ou conjunto de autores foi considerado como critério para identificação desses grupos. Na análise desses grupos, em face da redução no número de autores citados, busquei um mapeamento da totalidade dos trabalhos, independente da separação entre as áreas das Ciências Humanas e Sociais, da educação e da formação do professor pesquisador, embora isso se explicita na descrição.

Em face da representatividade dos 77 trabalhos na tese, fiz, diferentemente do item anterior, a opção por apresentar a caracterização de cada indicador em cada ENDIPE com suas correspondentes análises sintéticas.

a) Tipo de autoria

Considerando, no VII ENDIPE, 23 trabalhos de simpósios, painéis e comunicações, predomina, com o número de 15 trabalhos (65%), o tipo de autoria individual, sendo, conseqüentemente, o número de oito trabalhos (35%) de autoria coletiva com dois ou três autores. Destaco que três do total de trabalhos desse evento são da modalidade simpósio que, pela dinâmica organizativa dos eventos, indica um participante. Os percentuais são visualizados no Gráfico 21.

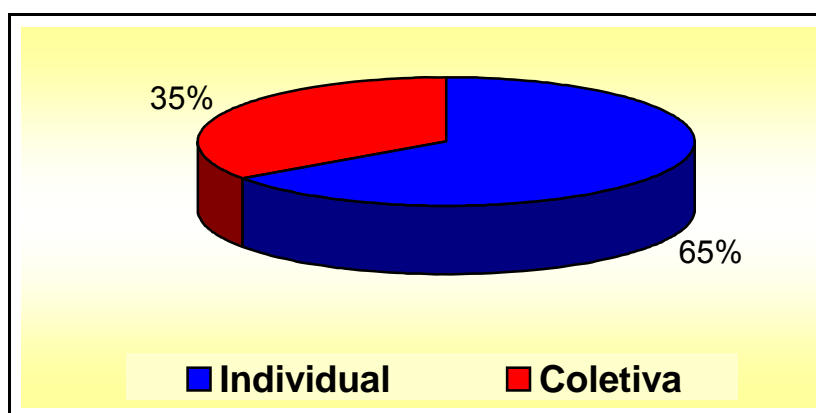


Gráfico 21 - Percentual de tipo de autoria no VII ENDIPE

Em 14 trabalhos do VIII ENDIPE, predomina expressivamente o tipo de autoria individual com 13 trabalhos sobre apenas um trabalho de autoria coletiva, com dois participantes. No primeiro caso, têm-se 93% dos trabalhos e, no segundo, 7% conforme Gráfico 22. Nesse total de trabalhos, têm-se dois da modalidade simpósio e, como previsto na dinâmica organizativa dos eventos, é composto por um participante.

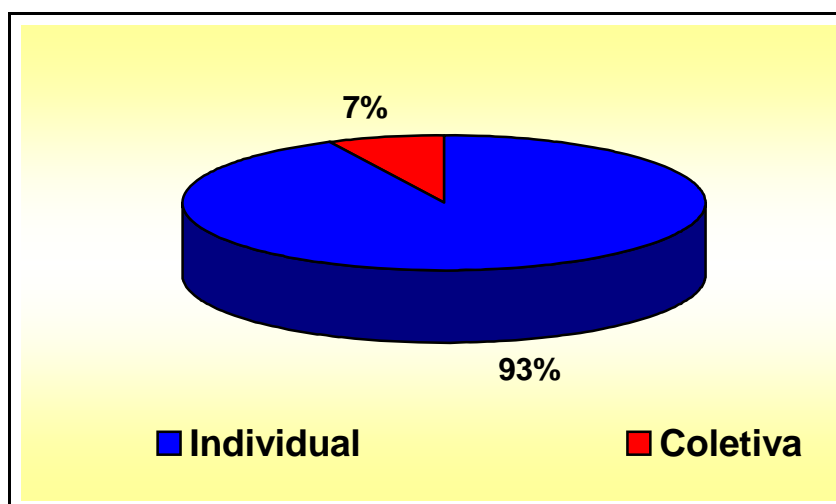


Gráfico 22 - Percentual de tipo de autoria no VIII ENDIPE

No total de 21 trabalhos do IX ENDIPE, ainda prevalece o tipo de autoria individual com 12 trabalhos (57%) sobre nove trabalhos (43%) na forma coletiva, que variou com a composição de dois a mais de cinco participantes (Gráfico 23). Ressalto que quatro trabalhos são simpósios e, como posto, são organizados individualmente conforme orientação dos eventos. Percebi que o predomínio da autoria individual foi relativizado, com uma aproximação do número de trabalhos com autoria coletiva.

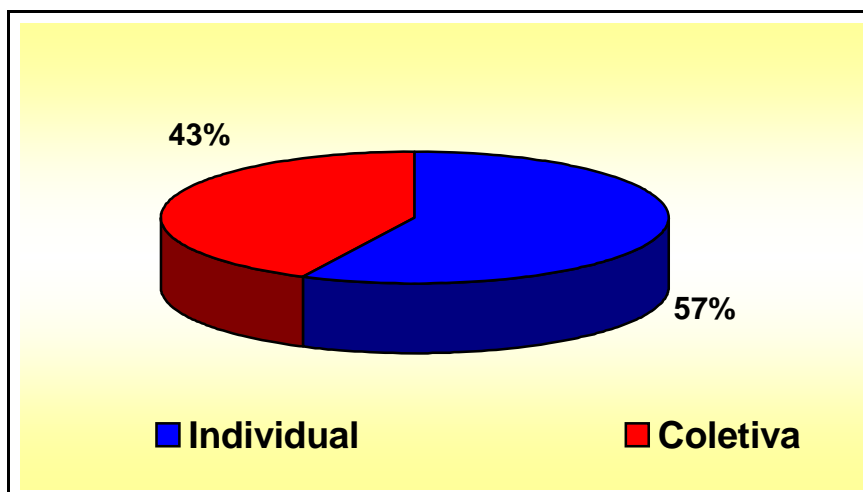


Gráfico 23 - Percentual de tipo de autoria no IX ENDIPE

Já do total de 19 trabalhos do X ENDIPE, foram evidenciados 15 trabalhos de autoria individual, ou seja, 79%, e quatro de autoria coletiva, ou seja, 21% (Gráfico 24). Isso indicou novamente uma grande diferença na forma de composição dos trabalhos por número de autores. Nesse conjunto de trabalhos, apenas um pertence à modalidade simpósio. O número de dois a três participantes compôs a forma coletiva de organização dos trabalhos.

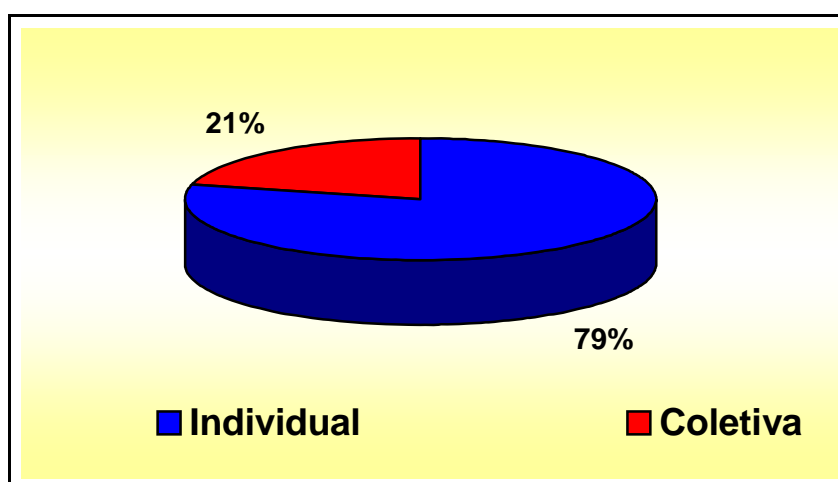


Gráfico 24 - Percentual de tipo de autoria no X ENDIPE

Análise do tipo de autoria

Nos quatro ENDIPEs estudados, prevalece o tipo de autoria individual sobre o coletivo. Dos 77 trabalhos, 55 estão na primeira categoria e, obviamente, 22 na segunda, como mostra o Gráfico 25. O desempenho dos ENDIPEs aponta que, somente no IX ENDIPE, houve uma aproximação entre o número de trabalhos de autoria individual e coletiva. De maneira geral, a forma coletiva de organização dos trabalhos foi apresentada com a participação de dois a três autores.

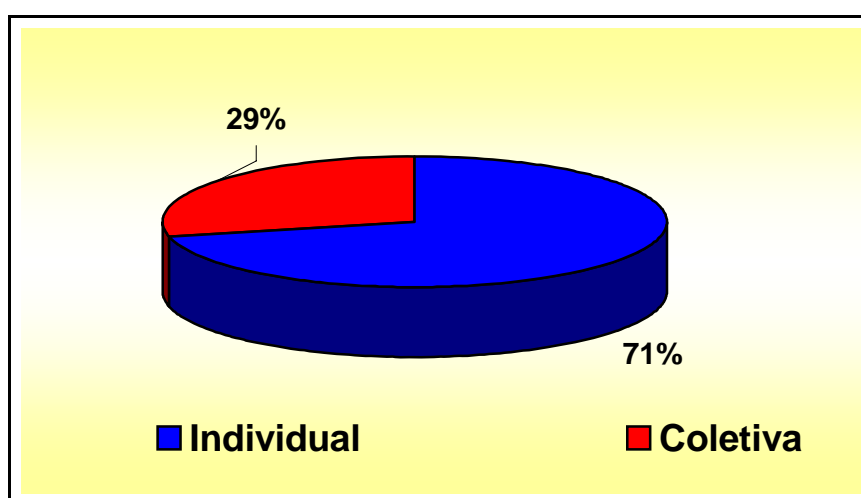


Gráfico 25 - Percentual de tipo de autoria nos ENDIPEs

No entanto, o valor atribuído ao tipo individual de organização dos trabalhos pode ser relido quando se considera o número de dez trabalhos oriundos de simpósios, já que, como indicado, a modalidade simpósio é proposta pela organização dos eventos na forma individual. Destaco, então, que 57⁷⁵ trabalhos são provenientes da modalidade painel que, aparentemente, pode indicar a articulação e a organicidade entre os trabalhos, sugerindo uma possível perspectiva coletiva de organização. No entanto, essa indicação não se dá em muitos casos, ficando até a cargo da organização dos eventos o agrupamento de trabalhos.

Muitas das observações sobre o indicador tipo de autoria dos trabalhos também podem ser relidas por meio das próprias concepções de individual e de coletivo na organização do trabalho científico e, ainda, dos meandros desse processo que vai da problematização de um objeto de investigação à sua

⁷⁵ Valor representativo do número de trabalhos de painéis, já que, dos 77, dez são simpósios e dez são comunicações.

apresentação no evento. Essa releitura, possivelmente, colocaria em cena outros aspectos para análise, mas o que aqui me orientou foram as leituras dos documentos dos ENDIPEs como expressão do registro das práticas de formação e de organização do conhecimento científico materializadas no evento. Acrescento a essa análise a constatação de que nem “tudo” que aconteceu nos ENDIPEs está representado nos seus documentos, mas não se pretendeu captar esse “tudo”. Com isso, reafirma-se o predomínio do tipo de autoria individual expressando que a comunidade acadêmica que apresenta trabalhos nos ENDIPEs não demonstra que tem seu objeto de trabalho — o conhecimento — na sua expressão potencializadora, ou seja, a produção do conhecimento na coletividade ou com base na visão dos professores e pesquisadores como coletivo organizado.

Em síntese, pode-se dizer da legitimidade das diferentes formas de organização dos trabalhos e cuidar para que não se entenda que a dimensão quantitativa na concepção de organização dos sujeitos em torno da produção do conhecimento e de sua representação em um evento seja elemento determinante na caracterização do comportamento desses sujeitos, dessa produção e desse evento. Ela é uma das dimensões de análise dessa questão. Na verdade, como será visto em outro momento deste estudo, a forma coletiva a ser impressa no processo de produção de conhecimento, com ênfase na construção de uma comunidade crítica de investigação constituída pelos próprios professores e de uma formação de grupos foi sugerida pelos próprios trabalhos dos ENDIPEs, resgatando e valorizando aí, também, a dimensão individual.

b) Abordagem metodológica

Dos 23 trabalhos selecionados do VII ENDIPE, o número expressivo de 21, que corresponde a 91%, não indicou a abordagem metodológica utilizada no seu desenvolvimento. Dos dois trabalhos, ou seja, 9%, que indicaram, um se denominou pesquisa etnográfica e o outro pesquisa participante, o que faz perceber a indicação de estudos que assumem a prática como objeto de análise. Os dados percentuais são vistos no Gráfico 26. Embora a indicação da abordagem metodológica não tenha sido privilegiada pelos trabalhos, evidenciou-se, em muitas situações, a preocupação em apresentar e até descrever procedimentos de pesquisa. Em outros

casos, pôde-se perceber a ausência de cuidado com as questões metodológicas. Vale destacar que 20 dos trabalhos (exceto três simpósios) foram apropriados em resumo, já que a sua forma completa não está disponível em publicação impressa ou em meio eletrônico. Isso não é justificativa para a não explicitação da identidade dos estudos, já que essa é uma exigência inquestionável na lógica de organização do campo científico.

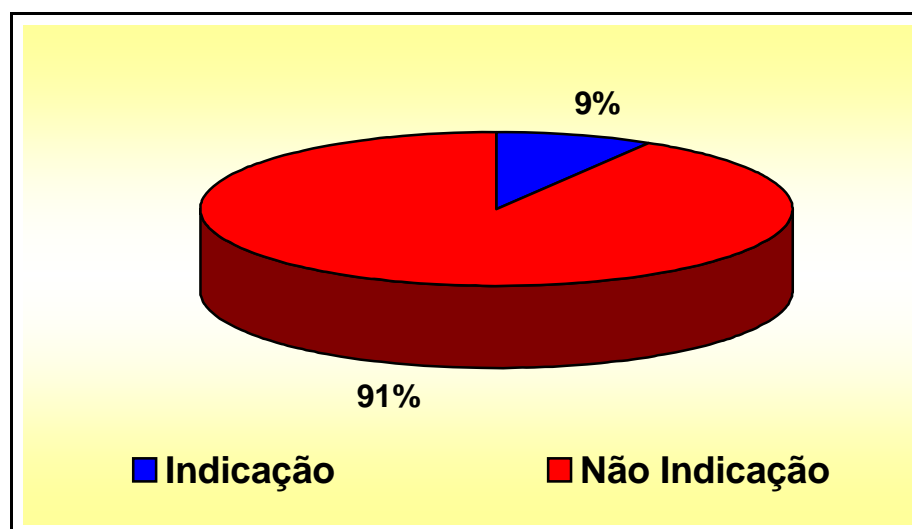


Gráfico 26 - Percentual de indicação de abordagem metodológica do VII ENDIPE

Considerando o total de 14 trabalhos do VIII ENDIPE, apenas três (21%) explicitaram o tipo de estudo: um como revisão bibliográfica, um como pesquisa participante e um como pesquisa-ação. Grosso modo, a partir de outras informações no *corpus* dos 11 trabalhos (79%) que não indicaram suas opções metodológicas, constatei sinais de descrição de passos metodológicos, inclusive, em alguns casos, com teorização sobre esses passos e sua validação. Nesse contexto, a opção por estudos teóricos foi percebida em alguns dos trabalhos. O Gráfico 27 mostra os dados percentuais.

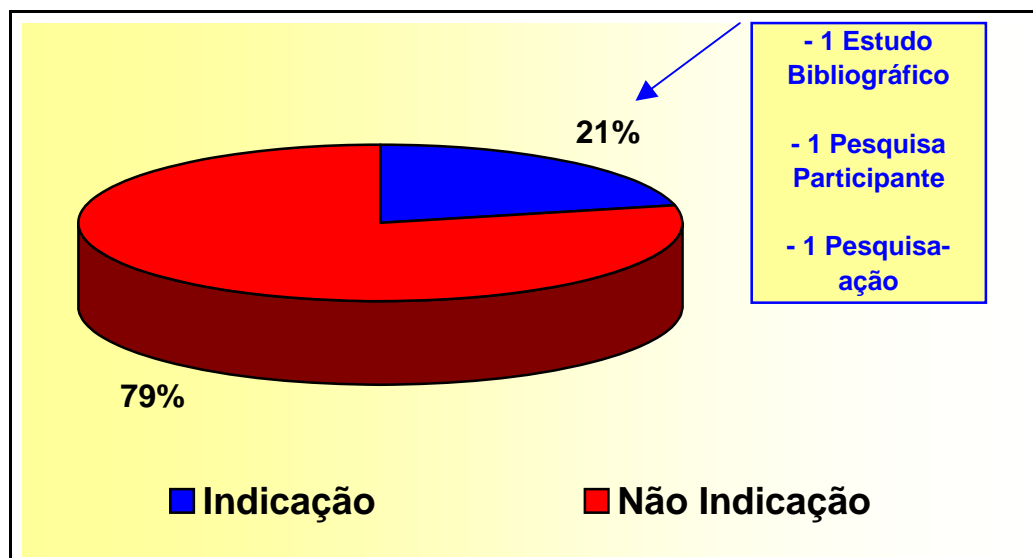


Gráfico 27 - Percentual de indicação de abordagem metodológica do VIII ENDIPE

Quando comparados com outros ENDIPEs, constatei, no IX ENDIPE, o maior número de trabalhos que identificaram a orientação metodológica seguida, conforme Gráfico 28. Ou seja, 10 (48%) dos 21 trabalhos: nove são pesquisa-ação e um deles se intitula “pesquisa colaborativa, pesquisa participante ou pesquisa-ação” e outro “pesquisa-reflexão-ação”; um se denomina revisão bibliográfica. Essa vertente da pesquisa-ação manifestou-se de forma tão expressiva que se constituiu em um dos indicadores temáticos desse evento, como será visto mais adiante, legitimando uma perspectiva de pesquisa que se justifica e se valida pela associação entre investigação e intervenção, conhecimento e ação com a participação dos professores, considerados participantes ativos e responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação dos processos de pesquisa. De modo geral, tanto os trabalhos de pesquisa-ação como os 11 (52%) que não indicaram a abordagem metodológica sinalizaram a preocupação com a descrição de procedimentos e instrumentos de investigação.

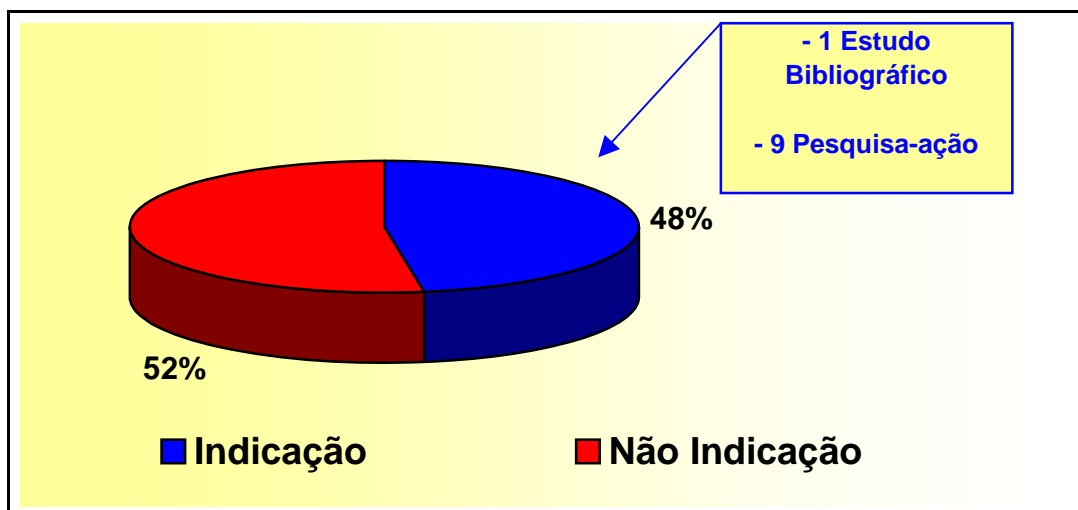


Gráfico 28 - Percentual de indicação de abordagem metodológica do IX ENDIPE

Conforme Gráfico 29, dos 19 trabalhos do X ENDIPE, somente cinco indicaram a opção metodológica, sendo quatro pesquisa-ação (um se denomina pesquisa colaborativa e pesquisa-ação) e um pesquisa etnográfica, o que corresponde a 26%. Esses trabalhos reforçam a constatação de que a pesquisa-ação predomina como orientação metodológica nos estudos. Verifiquei novamente uma grande distância entre trabalhos que explicitaram ou não a sua natureza metodológica e, comparando com o IX ENDIPE, há a presença de uma queda no desempenho desse indicador. Semelhante aos outros ENDIPEs, de maneira geral, nos 14,74% que não indicaram sua identidade metodológica, há sinais de estudos que se orientam pela abordagem teórica pela investigação/ação na realidade escolar, inclusive com descrição de procedimentos.

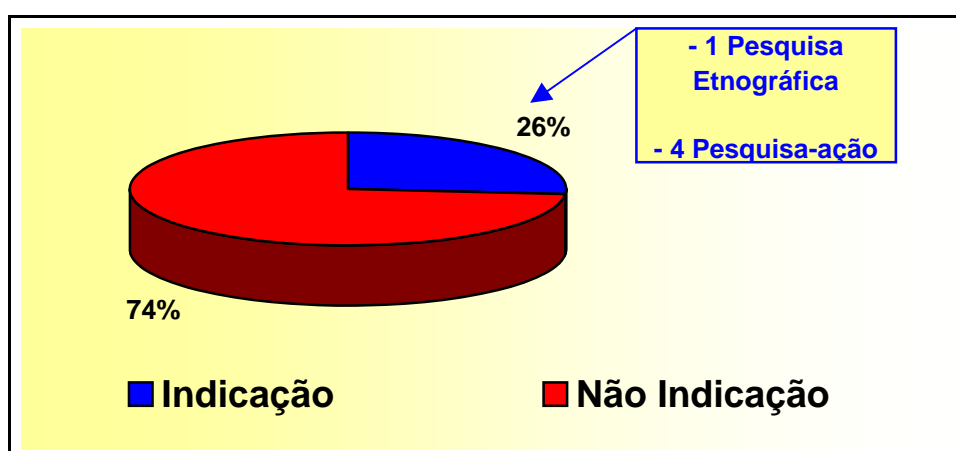


Gráfico 29 - Percentual de indicação de abordagem metodológica do X ENDIPE

Análise de abordagem metodológica

No conjunto dos 77 trabalhos dos ENDIPEs, seja em resumo como no caso do VII ENDIPE, seja na forma completa, verifiquei que 57 estudos (74%) não identificaram a abordagem metodológica e 20 (26%) a indicaram, como mostra o Gráfico 30. No IX ENDIPE, essa disparidade é relativizada, com 50%, mas, no X ENDIPE, a diferença é reafirmada. Com exceção do IX ENDIPE, o desempenho dos ENDIPEs apresenta uma regularidade nivelada pela significativa distância entre trabalhos que se identificaram segundo à sua natureza metodológica.

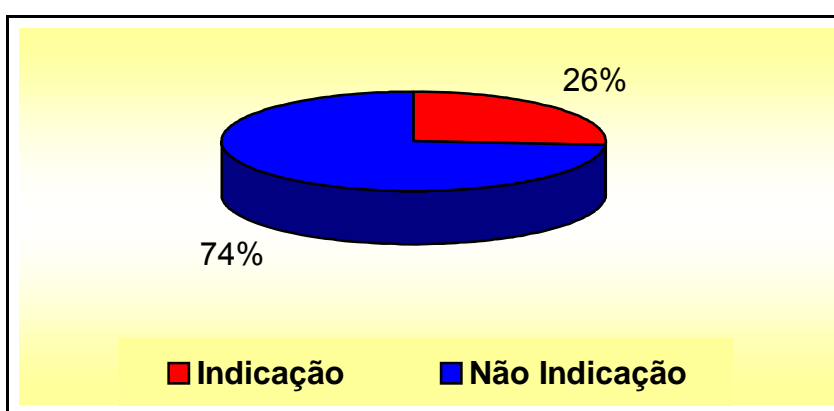


Gráfico 30 - Percentual de trabalhos que indicou ou não a abordagem metodológica

A constatação de que 76% dos trabalhos não indicou a abordagem metodológica demonstra o pouco cuidado da comunidade que contém trabalhos divulgados nos documentos dos ENDIPEs em garantir a identificação dos seus estudos pela abordagem de investigação, ou seja, denominam-se pesquisa e não se identificam como pesquisa quando analisados por essa importante condição de constituição da produção acadêmica. Parece que se desautorizam da condição de pesquisa quando não assumem explicitamente a opção metodológica seguida, especialmente, por serem trabalhos que tratam do tema pesquisa.

Como mostram os Gráficos 31 e 32, considerando os 20 trabalhos que se identificaram metodologicamente, há um predomínio e um crescimento, ao longo dos ENDIPEs da abordagem pesquisa-ação, com 14 trabalhos, isto é, 70% desse total. Seguem com dois trabalhos, correspondendo a 2%, a abordagem pesquisa participante, pesquisa etnográfica e estudo bibliográfico.

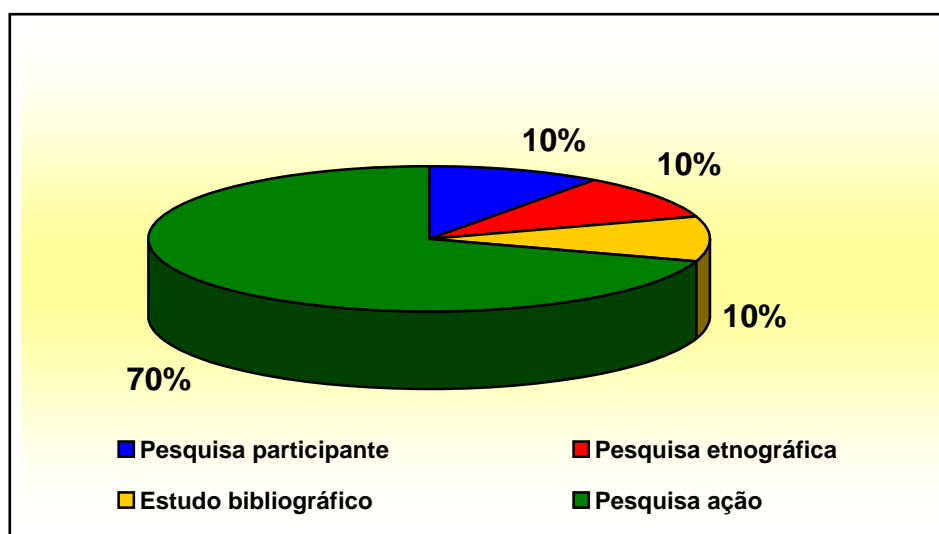


Gráfico 31 - Percentual de trabalhos por tipo de estudo

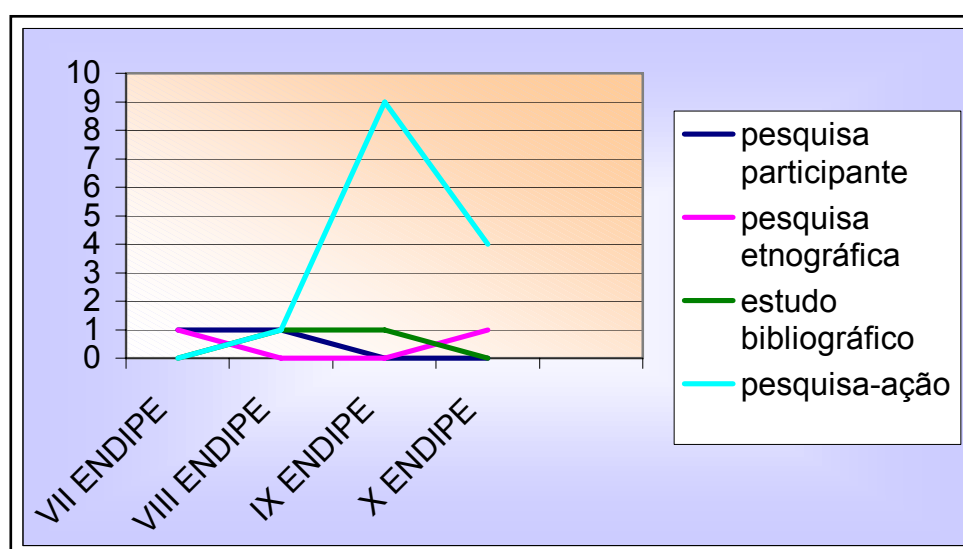


Gráfico 32 - Desempenho de abordagem metodológica por ENDIPE

Esse predomínio levou-me a assumir a pesquisa-ação como um potencial indicador temático explorado na descrição e sistematização dos conteúdos dos trabalhos dos ENDIPEs como considerado mais adiante. Essa frequência que aparece nos ENDIPEs detecta também uma tendência vista no estudo de Carvalho (2002a) que aponta que 35% dos 161 estudos/pesquisas sobre o professor, selecionados para apresentação em reuniões da SBPC, que explicitaram a orientação metodológica, são pesquisa-ação.

Com isso, entende-se que a produção do ENDIPE é representativa da tendência de estudos no campo da formação de professores que se orientam pela

pesquisa-ação como também a constitui. Além disso, esse predomínio é coerente com alguns pressupostos da perspectiva de formação do professor pesquisador, como a ressignificação do papel do professor, do pesquisador e da própria pesquisa quando mediada pela associação entre investigação, intervenção e produção de conhecimento. A pesquisa-ação ou mesmo a pesquisa participante ou a pesquisa etnográfica fornecem condições para a concretização de tais pressupostos. Em alguns casos, há uma variação ou até a superposição de denominações quando se usou pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa-reflexão-ação ou mesmo pesquisa participante, o que poderia gerar imprecisões quanto à identidade do tipo de pesquisa assumido.

Não menos importante para as sistematizações e aprofundamentos necessários ao desenvolvimento dos trabalhos estão os estudos bibliográficos. Embora somente dois nos quatro ENDIPEs tenham assim se identificado, há claras evidências do seu uso em diversos trabalhos que não explicitaram a opção metodológica utilizada. Esses trabalhos que não se identificaram sinalizaram para a descrição de procedimentos e de indicação de instrumentos de pesquisa, o que pode sugerir uma atenção ao cuidado com a investigação e seu registro.

No entanto, com os índices apresentados, a produção acadêmica dos ENDIPEs mostra que se negligencia um importante aspecto do processo de produção e comunicação dos seus trabalhos, qual seja, a de sua apresentação formal rigorosa e consistente. Assim sendo, isso compromete a qualidade e a legitimidade dos estudos aqui analisados e acaba por impactar na pesquisa em geral.

Locus de realização

No VII ENDIPE, a sala de aula da educação básica foi apontada como o lugar de desenvolvimento dos trabalhos. De forma geral, os trabalhos deram sinais de que tiveram uma relação direta com o cotidiano escolar a partir de investigações sobre a prática de sala de aula, no ensino fundamental, médio e superior. A intervenção pedagógica e a integração universidade e escola foram interfaces marcantes em trabalhos que se desenvolveram na articulação de disciplinas de graduação com a realidade escolar, particularmente a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Especialmente, evidenciou-se a relação entre graduação e pós-graduação como

caracterizadora da constituição de *locus*. Programas de formação continuada também foram destacados nesse processo.

Por sua vez, no VIII ENDIPE, dos três trabalhos que se identificaram metodologicamente, caracterizou-se esse *locus* pela iniciação científica na graduação, pelo exercício profissional e pela prática pedagógica dos professores do ensino básico. De maneira geral, semelhante ao VII ENDIPE, as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a sua articulação com a prática escolar e os grupos de estudo/pesquisa como integradores da graduação e pós-graduação também se destacam. Como alguns trabalhos foram percebidos como revisão teórica, tem-se a sua localização no ensino superior docente focalizando uma dimensão específica da realização desse tipo de estudo, ou seja, a análise/síntese bibliográfica.

De forma geral, o processo educativo escolar, olhando os resultados do ensino; a formação inicial e continuada de professores, mediada pela pesquisa com a Prática de Ensino; a escola e seus sujeitos, nos saberes-fazer; e o processo de investigação no ensino superior, via revisão teórica, foram apresentados como caracterizador dos lugares de desenvolvimento dos estudos do IX ENDIPE. Todos os trabalhos de pesquisa-ação foram realizados na escola. Esses dados se assemelham aos já apresentados até o momento sobre os outros ENDIPEs.

No X ENDIPE, localizados na escola, especialmente pela relação entre universidade e escola, estão os trabalhos que se identificaram metodologicamente. Nesse evento, repetem-se as caracterizações dos ENDIPEs anteriores, de modo que a educação básica, a formação de professores mediada pela intervenção escolar, via Prática de Ensino, e o ensino superior foram referências para essa questão.

Análise de *locus* de realização

Considerando o conjunto dos ENDIPEs, verifiquei que, em sua maioria, mesmo que não tenham se identificado sob o ponto de vista metodológico, os trabalhos se situam na prática escolar do ensino básico. A formação inicial, na sua relação com a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, se constituíram significativos lugares da concretização da relação ensino e pesquisa. Nessa direção,

também são representativas a formação continuada na escola e as experiências de formação e de intervenção pedagógica por meio de grupos de estudo/pesquisa, associando graduação e pós-graduação. De forma geral, os trabalhos deram sinais de que tiveram uma relação direta com o cotidiano escolar a partir de investigações sobre a prática de sala de aula, tanto no ensino fundamental, médio e superior, como na relação entre graduação e pós-graduação. Tem-se a consideração de que há visivelmente uma tendência de estudos que se constitui pela problematização da prática escolar e pela intervenção no seu cotidiano, tendo em vista interfaces entre a educação básica e a superior.

Referências teóricas

Do VII ENDIPE, considerando os 23 trabalhos, constatei que apenas os três simpósios indicaram, ao final do texto, as suas referências. Os outros 20 trabalhos estão na forma de resumos e, dentre estes, 16 não as indicam e quatro as referenciam somente ao longo do texto. Essa situação aponta que somente sete trabalhos explicitaram suas referências teóricas. Dos 279 autores citados nos *corpus* dos trabalhos de todos os ENDIPEs, 27 autores, ou 9,68%, foram indicados nesses sete trabalhos. Os três autores de referência na área das Ciências Humanas e Sociais foram H. Lefebvre, J. Ezpeleta e E. Rochwell. Na área da educação e dos estudos sobre o professor pesquisador, os autores estrangeiros mais indicados foram A. Nóvoa e P. Perrenoud e os brasileiros foram M. Lüdke e P. Demo.⁷⁶ Já se encaminha uma concentração nesses autores, embora tenha percebido, pelo número reduzido de sete trabalhos que explicitaram seus autores de referência, uma baixa recorrência de citações. A dispersão no uso das referências foi percebida quando verifiquei que o número de 21 autores foi referenciado apenas uma vez.

Dentre os 14 trabalhos do VIII ENDIPE, 12 indicaram suas referências ao final do texto; dos outros dois, um apontou somente ao longo do texto e o outro em nenhum momento do trabalho. Aos 27 autores do VII ENDIPE somam-se mais 85, ou seja, 30,47% dos 279 autores dos ENDIPEs são citados aqui. Tem-se, então, o número de 112 autores diferentes nos dois eventos considerados. Esse crescimento

⁷⁶ Pelo reduzido número de trabalhos que indicaram suas referências nesse ENDIPE, o número de recorrência de autores não ultrapassou de dois.

não se materializou com força no caso dos autores das Ciências Humanas e Sociais, pois, além dos autores citados no evento anterior, apareceram os seguintes: B. S. Santos, P. Bourdieu, P. Lévy, J. François, G. Somondon, L. Goldman, K. Marx, A. Gramsci, K. Kosik, A. Heller, L. G. dos Santos, O. Ianni e também Parlett, Hamilton, Vignaux. Considerando esses autores, vê-se o predomínio de estudiosos estrangeiros e já se desenha uma linha de apoio teórico baseada no materialismo histórico-dialético e na teoria crítica.

Na área da educação e da formação do professor pesquisador esse crescimento expressou a seguinte configuração:⁷⁷ os autores estrangeiros mais citados foram novamente A. Nóvoa e P. Perrenoud e os brasileiros foram M. Lüdke, V. Candau, M. André e P. Demo. Nesse grupo ainda permanece a dispersão com mais de 60 autores sendo citados somente uma vez. Com a recorrência na indicação dos autores A. Nóvoa e P. Perrenoud e M. Lüdke e P. Demo, ratifica-se a presença de indícios de concentração no uso dessas fontes.

Todos os 21 trabalhos do IX ENDIPE indicaram suas referências e, dentre eles, um não cita nenhum autor no *corpus* do seu texto. Mais 99 autores diferentes, isto é, 35,48% dos 279 autores indicados nos ENDIPEs, associaram-se aos 112 dos outros dois eventos, o que correspondeu ao número 211 autores. Há um razoável crescimento de autores na área das Ciências Humanas e Sociais e um importante salto no número de autores estrangeiros referentes à área da educação. No caso dos brasileiros, parece haver uma substituição de autores, haja vista a quase manutenção do quantitativo de autores dos eventos anteriores. Vale destacar que esse é o segundo em número de trabalhos, dentre os ENDIPEs, e comparando com o VII ENDIPE, o primeiro em número de trabalhos (23). Admite-se que ele assume o lugar de primeiro em face de que apenas sete trabalhos do VII ENDIPE indicaram as suas referências.

Ligados à área das Ciências Humanas e Sociais permanecem A. Gramsci, P. Bourdieu, P. Lévy, J. Ezpeleta, E. Rochwel e A. Vázquez e entram nesse elenco M. Bakhtin, M. Thiollent, R. Barbier, A. Cheptulin, J. Habermas, M. Authier, W. Mills, Tamarit, H. Maturana, N. Chomsky, M. Certeau, V. Voloshinov, C. Ginzburg, Warburg, E. Morin, W. Benjamin e S. Hall, além de Frenk e Bolléme. Considerando

⁷⁷ No caso dos autores estrangeiros, pela baixa recorrência, ainda aqui mantive duas indicações como ponto de partida para identificação dos mais citados. A. Nóvoa teve três indicações. Com referência aos autores brasileiros, pela média recorrência, aponteí os autores a partir de três indicações.

que a maior parte desse último elenco se concentra em um trabalho, têm-se sinais de que se introduz também uma linha teórica baseada nos estudos pós-modernos. Há também evidências do diálogo entre diferentes áreas como a História, a Biologia, a Lingüística, a Filosofia e a Sociologia. Aliás, essa linha “interdisciplinar” pode ser vista quando se tomam todos os autores citados. M. Thiollent e M. Bakhtin foram os únicos autores com duas indicações em trabalhos diferentes nesse ENDIPE.

O significativo salto apontado mostrou também uma ampliação de recorrências⁷⁸ em novos autores, como D. Schön, K. Zeichner, J. Kincheloe, S. Kemmis e J. Elliott. Os autores P. Perrenoud e A. Nóvoa permanecem como indicações. Há cerca de 40 autores que tiveram apenas uma indicação. Particularmente, a concentração de sete citações em D. Schön e K. Zeichner apontou que sete trabalhos dos 21 os citaram, podendo registrar uma marca de influência no pensamento teórico dos estudos desse ENDIPE. Na verdade, quando esses autores são associados aos autores dos outros ENDIPEs desse grupo, há a identificação da tendência da epistemologia da prática docente como orientadora. No caso dos autores brasileiros,⁷⁹ são recorrentes M. Lüdke e M. André e tomam parte da lista C. R. Brandão, S. G. Pimenta, I. Fazenda, S. Mazzili, A. J. Marin e P. Freire. Como os mais citados, estão M. André e S. G. Pimenta. Ainda permanece um grande número de autores (54) que somente teve uma indicação.

No X ENDIPE, todos os 19 trabalhos indicaram suas referências e, dentre eles, um não as cita no *corpus* do seu texto. Nesse evento, incluem-se aos 211 já citados mais 68 autores diferentes ou 24,37% dos 279 autores indicados nos quatro ENDIPEs analisados. Esse foi o menor acréscimo de novos autores nos ENDIPEs, tendo em vista, especialmente, que o seu número de trabalhos foi de 19, ou seja, próximo do IX ENDIPE, que teve 21 trabalhos.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, mantêm-se recorrências, como P. Bourdieu, M. Bakhtin, J. Habermas, M. Thiollent, E. Morin e W. Benjamin. Foram introduzidos os seguintes autores: W. Dilthey, A. Koyré, G. H. Vasquez, G. W. F. Hegel, M. Foucault, T. Eagleton, J. Derrida, A. Huysens, I. Prigogine, J. F. Lyotard, J. Baudrillard, F. Jameson, D. Harvey, J. Flax e S. Benhabib. Embora, basicamente, esses últimos autores tenham aparecido em apenas um trabalho, reafirmo a presença de uma tendência baseada na teoria crítica e nos estudos pós-modernos.

⁷⁸ Considerei três indicações como critério para apontar as recorrências.

⁷⁹ Foram consideradas duas indicações como critério para identificar esses autores.

Na área da educação e da formação do professor pesquisador,⁸⁰ tem-se a recorrência dos seguintes autores estrangeiros: K. Zeichner, D. Schön, J. Elliott, A. Nóvoa e P. Perrenoud. Já H. Giroux e J. Beillerot foram incluídos como autores de referência nesse ENDIPE. A partir desses autores, confirma-se a presença da tendência apontada no IX ENDIPE. No caso brasileiro, reafirma-se uma concentração em torno de autores que se repetem, como M. Lüdke, M. André, A. J. Marin e P. Demo. Como inclusão, tem-se C. Geraldi com a maior indicação (oito). Permanece, tanto no caso dos estrangeiros como no caso dos brasileiros, um significativo número de autores que somente teve uma indicação nos trabalhos.

Análise de referências teóricas

Pode-se dizer que, com exceção dos trabalhos na forma de resumo do VII ENDIPE, a quase totalidade dos trabalhos indicaram, de alguma forma, as suas referências teóricas. No *corpus* de 77 trabalhos do conjunto dos quatro ENDIPEs, apareceram 279 citações a autores diferentes que representam possíveis direções teóricas para a produção acadêmica sobre a formação do professor pesquisador. Esse dado indica uma média de 70 trabalhos por ENDIPE com uma variabilidade de 30 trabalhos em relação a essa média.

Notou-se até o IX ENDIPE uma significativa ampliação na inclusão desses diferentes autores e no X esse crescimento foi considerado razoável, como mostra a Gráfico 33. Na verdade, isso correspondeu à seguinte caracterização: no VII ENDIPE, foram citados 27 autores; no VIII ENDIPE, mais 85 novos autores; no IX ENDIPE, foram acrescentados diferentes 99 autores; e no X ENDIPE, mais 68 totalizando 279 autores citados.

⁸⁰ Comparando com ENDIPEs anteriores, há a repetição de autores tanto no caso estrangeiro como no brasileiro, o que me fez utilizar três recorrências como critério de indicação.

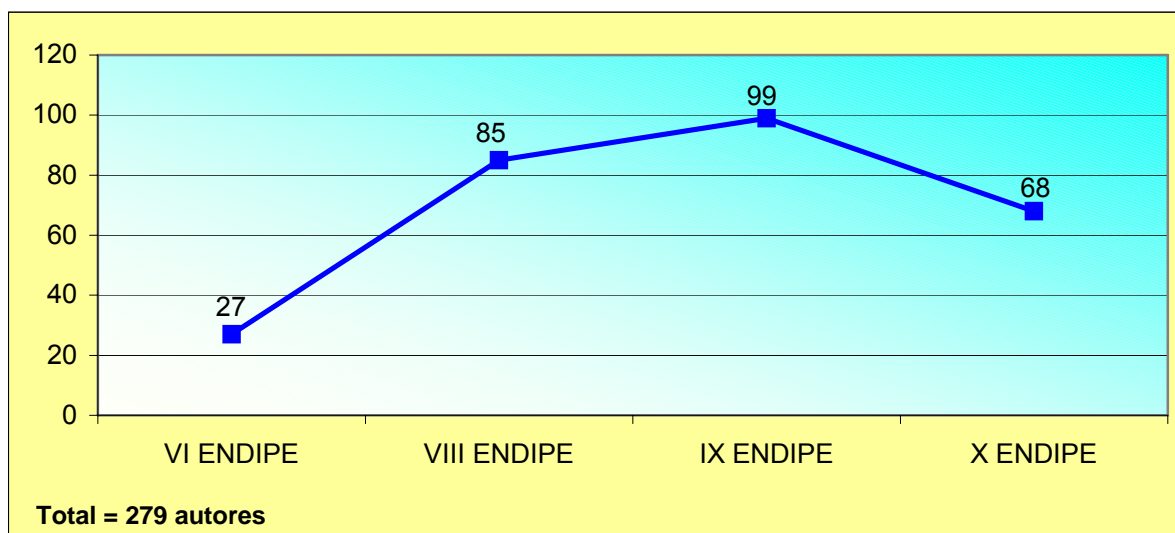


Gráfico 33 - Desempenho de indicações de autores por ENDIPE

Esse crescimento foi mais evidente na área da educação e da formação do professor pesquisador do que na área das Ciências Humanas e Sociais. Nesta última área, os autores mais referenciados foram H. Lefebvre, J. Ezequela, E. Rochwell, A. Gramsci, P. Bourdieu, P. Lévy, A. Vázquez, M. Bakhtin, J. Habermas, M. Thiollent, E. Morin e W. Benjamin.

Analisando pelas recorrências em cada ENDIPE, na área da educação e dos estudos sobre o professor pesquisador, os autores estrangeiros mais indicados foram A. Nóvoa, P. Perrenoud, D. Schön, K. Zeichner, J. Kincheloe, S. Kemmis, J. Elliott, H. Giroux e J. Beillerot. Os autores A. Nóvoa e P. Perrenoud estão, com mais ou menos indicações, em todos os ENDIPEs. No entanto, em apenas dois eventos K. Zeichner supera o número de indicações de P. Perrenoud.

Por essa mesma perspectiva de recorrência em cada ENDIPE, no caso dos autores brasileiros, os mais citados foram: M. Lüdke, P. Demo, V. M. Candau, C. R. Brandão, S. G. Pimenta, I. Fazenda, S. Mazzili, A. J. Marin, P. e C. Geraldi, sendo M. Lüdke a única autora com recorrência de citação em todos os ENDIPEs.

Por outro lado, caso se tomem como perspectiva as recorrências nos 77 trabalhos, sem levar em conta a recorrência mínima por ENDIPE, tem-se a seguinte configuração para os autores estrangeiros: K. Zeichner é o autor mais citado, seguido de A. Nóvoa, D. Schön, P. Perrenoud, J. Elliott, J. Kincheloe, S. Kemmis e H. Giroux. Interessante é que autores como T. S. Popkewitz, A. P. Gómez, L. Stenhouse, M. Fullan e A. Hargreaves aparecem como também constituidores dos

trabalhos. Quanto aos já identificados, não há diferenças para as análises, mas entende-se que a inclusão deles pode ampliar a compreensão das bases teóricas dos trabalhos. Sem dúvida, os que não atenderam aos critérios das recorrências mínimas têm seu lugar na construção argumentativa dos trabalhos, mas a intenção aqui é mapear algumas possíveis características da materialidade dos trabalhos. O Quadro 2 mostra esses dados:

Autor	Total de indicação
K. Zeichner	17
A. Nóvoa	14
D. Schön	14
P. Perrenoud	10
J. Elliott	10
J. Kincheloe	5
S. Kemmis	5
T. S. Popkewitz	4
H. Giroux	4
A. P. Gómez	4
L. Stenhouse	3
M. Fullan	3
A. Hargreaves	3
J. Beillerot	3

Quadro 2 - Indicação de autores estrangeiros da área da educação/formação de professores

No caso dos autores brasileiros, cabem essas mesmas considerações. O acréscimo de alguns autores amplia a compreensão referida, inclusive legítima a presença dos que não foram contemplados pelo critério da recorrência mínima por ENDIPE. Nesse acréscimo, percebem-se os autores B. Gatti, M. H.G. F. Dias-da Silva, M. I. Cunha, M. R. S. N. Oliveira, L. Giovanni, P. L. Martins e S. Kramer. Vê-se também que M. André tem o maior número de indicações, seguida de M. Lüdke, P. Demo, C. Geraldi, P. Freire, A. J. Marin, S. G. Pimenta e V. Candau. O Quadro 3 apresenta essas informações:

Autor	Total de indicação
M. André	18
M. Lüdke	11
P. Demo	11
C. Geraldi	10
P. Freire	8
A. J. Marin	7
S. G. Pimenta	7
V. Candau	5
B. Gatti	5
I. Fazenda	5
M. H. G. F. Dias-da Silva	5
M. I. Cunha	5
M. R. S. N. Oliveira	4
L. M. Giovanni	4
P. L. Martins	3
S. Kramer	3

Quadro 3 - Indicação de autores brasileiros da área da educação/formação de professores

Ainda considerando a perspectiva de síntese sobre as referências dos estudos, no que se refere às Ciências Humanas e Sociais, há uma baixa recorrência de indicações dos autores. Na verdade, pode-se dizer que a produção acadêmica dos ENDIPes pouco indica suas bases teóricas advindas das denominadas “ciências mães”. Mesmo assim, do que se indicou, delineia-se, predominantemente, a construção de tendências de organização dos trabalhos a partir dos estudos do materialismo histórico-dialético, da teoria crítica e dos estudos pós-modernos.

Já a partir das citações dos autores da educação e da formação do professor pesquisador, apresenta-se uma significativa concentração em autores como A. Nóvoa, K. Zeichner, D. Schön, P. Perrenoud e J. Elliott e em M. André, M. Lüdke, P. Demo e C. Geraldi. Houve uma grande dispersão, quando se identificou um número elevado de autores que foram citados somente uma vez. Com esses autores, aponta-se a formulação da tendência da epistemologia da prática na formação do professor pesquisador, que, como será visto mais adiante, apresenta interfaces diferentes e complementares.

Na configuração teórica, foram percebidas evidências do diálogo entre diferentes áreas, como História, Biologia, Lingüística, Filosofia e Sociologia. Além disso, pôde-se ver o investimento de muitos trabalhos em traduzirem-se para seus contextos específicos. No caso do diálogo com os autores da educação e da

formação do professor pesquisador, inicialmente, percebi uma vinculação excessiva com os autores estrangeiros, o que demonstrou ora uma certa dependência, ou mesmo uma apropriação “acrítica”, e ora um cuidado metodológico em contextualizar a produção sobre o assunto como também uma apropriação “mais consciente”. Semelhante observação cabe ao uso dos autores brasileiros, mas, em alguns casos, as recorrências foram percebidas como autocitações, o que não diminui a sua legitimidade.

A partir, ainda, da análise da relação de 77 trabalhos dos quatro ENDIPEs e referências indicadas nos seus *corpus*, foi possível mapear, pelo número de trabalhos apresentados nesses ENDIPEs, cinco grupos constituídos em torno de um autor ou mais autores. São os seguintes: Grupo 1: Marli André (Quadro 4); Grupo 2: Menga Lüdke (Quadro 5); Grupo 3: Corinta Geraldi (Quadro 6); Grupo 4: Alda Junqueira Marin (Quadro 7); e Grupo 5: Selma Garrido Pimenta (Quadro 8). Somados entre si esses grupos representam 30 trabalhos dos 77, ou seja, 39%. Com a apresentação dos quadros referentes a cada grupo, serão feitas observações sobre a participação no evento e o uso de referências.⁸¹

Autor	ENDIPE
M. André	VII
M. André	VIII
M. André	IX

Quadro 4 - Grupo 1: Marli André

Com três trabalhos no conjunto dos ENDIPEs, distribuídos nas edições VII, VIII e IX, Marli André foi a única autora que constituiu grupo individualmente, até porque dois desses trabalhos foram da modalidade simpósio. Sobre o uso das referências, vê-se que, já em 1987, no VII ENDIPE, são citados autores como A. Nóvoa, P. Perrenoud, W. Carr, S. Kemmis e F. Erickson. O autor P. Perrenoud, com duas recorrências (nos VII e VIII ENDIPEs) e o seu próprio nome, com três citações nos três ENDIPEs, são os mais indicados. Destaca-se, ainda, a indicação de M. Thiollent e uma considerável referência a autores brasileiros, dentre eles M. Lüdke.

⁸¹ Para garantir considerações mais amplas, não fiz a identificação em separado entre autores das Ciências Sociais e Humanas e da educação e formação de professores estrangeiros e nacionais. Na verdade, essas informações são garantidas, o que mudou foi a forma da escrita na apresentação dos dados dos grupos.

Autor	ENDIPE
M. Lüdke	VII
R. L. A. Cavalcante	X
F. Ceppas	X
S. L. B. Coelho	X
M. Lüdke	X
C. Puggian	X

Quadro 5 - Grupo 2: Menga Lüdke

Com seis trabalhos, o grupo representado por Menga Lüdke concentra seus trabalhos no X ENDIPE com cinco das seis participações. Os trabalhos localizados no VII e X ENDIPEs, apresentados por essa autora, são da modalidade simpósio. Também já em 1997, no VII ENDIPE, aparecem autores vistos como mais citados anteriormente, como J. Elliot, K. Zeichner, P. Perrenoud, A. P. Gómez, A. Nóvoa, P. Demo e a própria M. Lüdke. Com exceção de P. Perrenoud, A. P. Gómez, A. Nóvoa, a esses autores, que permanecem em todos os outros trabalhos, são acrescentados, predominantemente, H. Giroux, D. Shön, L. Stenhouse, J. Beillerot, T. S. Popkewitz, M. André, C. Geraldi e I. Fazenda.

Autor	ENDIPE
C. M. G. Geraldi	VII
A. Varani	VII
A. Varani	VIII
C. M. G. Geraldi	VIII
A. Dickel	VIII
E. M. de A. Pereira	IX
C. M. G. Geraldi; M. da G. M. Messias; M. D. S. Guerra	IX
E. M. de A. Pereira	X
S. de Campos; F. C. Castro	X

Quadro 6 - Grupo 3: Corinta Geraldi

O grupo representado por Corinta Maria Grisolia Geraldi foi o que mais se destacou em relação ao número de trabalhos — nove — e à distribuição nos quatro eventos. Nenhum dos trabalhos correspondeu à modalidade simpósio. Esse grupo também apresenta uma expressiva quantidade de autores das Ciências Humanas e Sociais, sendo bem representativo das tendências baseadas no materialismo histórico-dialético, especialmente até o VIII ENDIPE, e nos estudos da teoria crítica e

da pós-modernidade no X ENDIPE. Já no IX ENDIPE, apenas M. Thiollent é referenciado. A. Nóvoa, J. Elliott, L. Stenhouse, K. Zeichner, D. Schön, K. Lewin, S. Kemmis, P. Freire e a própria C. Geraldi foram os mais indicados. Interessante destacar que, até o IX ENDIPE, do grupo dos autores estrangeiros da educação e da formação do professor pesquisador, somente A. Nóvoa foi apontado.

Autor	ENDIPE
L. M. Giovanni	VIII
A. J. Marin	IX
M. H. G. F. Dias-da-Silva	X
L. M. Giovanni	X
A. J. Marin; M. R. Guarnieri	X

Quadro 7 - Grupo 4: Alda Junqueira Marin

Com cinco trabalhos distribuídos nos VIII, IX e X ENDIPEs, sendo um da modalidade simpósio, o grupo representado por Alda Junqueira Marin foi o que mais apresentou recorrência a autores diferentes na área da educação e da formação do professor pesquisador. Aos já recorrentes A. Nóvoa, P. Perrenoud, J. Elliott, K. Zeichner, A. P. Gómez, P. Demo, M. André, M. Lüdke somam-se M. Fullan, A. Hargreaves, S. Oja, L. Smulyan, K., Sirotnik, R. W. Clark, H. Giroux, A. Lieberman e as próprias autoras desse grupo. Singularmente, há uma introdução de autores não usados nos demais trabalhos, o que sugere uma variação positiva para diálogos mais ampliados.

Autor	ENDIPE
E. Garrido et al.	IX
L. M. S. Aboud et al.	IX
T. R. C. Bacchini et al.	IX
M. de F. B. Abdalla; S. M. Junqueira	IX
M. do S. L. Lima; P. C. Sbrogio	IX
J. E. Pereira	IX
S. G. Pimenta; E. Garrido, M. O. Moura	X

Quadro 8 - Grupo 5: Selma Garrido Pimenta

Por fim, com seis trabalhos concentrados no IX e um no X ENDIPE, o grupo representado por Selma Garrido Pimenta referencia muitos dos autores já apontados, como A. Nóvoa, K. Zeichner, P. Perrenoud e D. Schön. O grupo marca com ênfase os autores J. Kincheloe e a própria S. G. Pimenta. Particularmente, há uma pequena quantidade de indicações de autores brasileiros nesses trabalhos.

Em síntese, pode-se dizer que, com a significativa amostra de 30 trabalhos concentrada em cinco possíveis grupos, mapeou-se um quadro complementar às caracterizações anteriores. Inclusive, olhar esses trabalhos pelos indicadores aqui já apontados, como tipo de autoria, abordagem metodológica e *locus* de realização ou mesmo outros, enriqueceriam as análises. A opção pela distribuição e pelo uso das referências teóricas buscou captar os sinais das tendências e direções que os trabalhos vêm assumindo na trajetória dos ENDIPEs e apenas introduz as discussões.

Embora a análise sobre esses grupos tenha apontado referências outras que detalham mais a “vida” dos trabalhos, não se visualizaram diferenças que mudassem as perspectivas teóricas e as possíveis tendências identificadas. Eles foram representativos dos autores já registrados como recorrentes e de algumas singularidades na organização da produção. Com esse procedimento, viu-se mais claramente o movimento interno da base teórica dos trabalhos, ou seja, o jogo de entrada e saída de autores, ênfases e preferências.

Com as suas especificidades, eles se somam e apresentam uma composição que vem constituindo o que, neste trabalho, se denominou de repertório de conhecimentos sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, a partir dos ENDIPEs.

4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR NOS ENDIPES

Conseguiremos, com os pés assentes na terra, delinear novas perspectivas e novas práticas para a formação de professores? (NÓVOA, 2001, p. 26).

A descrição e a compreensão da produção do conhecimento sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica nos trabalhos dos ENDIPES são definidas como objetivos deste momento. Ao inserir-me no processo de “(re)apropriação no texto do outro”, como sugerido por Certeau (2002), pretendo revelar quais as mensagens e os sentidos sobre a formação do professor pesquisador expressos nos diferentes trabalhos que constituíram esses eventos.

Os enunciados acerca dos pressupostos teóricos, dos resultados dos estudos e das implicações para o campo entrelaçam-se e constituem a síntese descritiva que se orienta pelas unidades temáticas apresentadas a seguir. Cabe evidenciar, ainda, para esta redação, o cuidado com a fidelidade em relação às idéias dos textos analisados, pois, em face da necessidade de sínteses, própria desta modalidade de estudo, há o risco de modificação do texto original e, ao mesmo tempo, de redundâncias.

Como previsto, a partir do universo de 77 trabalhos de simpósios, painéis e comunicações selecionados, procurei extrair os enunciados pertinentes às unidades temáticas indicadas como resultados da análise, identificando sinais de convergências e diferenças. A distribuição desses enunciados nas unidades temáticas fez emergir um agrupamento de informações que foi reunido na síntese descrita sobre a textualidade produzida pelos ENDIPES, constituindo o que denominei de repertório de conhecimentos sobre a relação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica.

4.1 VII ENDIPE

Do VII ENDIPE foram selecionados para a análise 23 trabalhos, sendo três oriundos da modalidade de apresentação simpósio, dez da modalidade painel e dez da modalidade comunicação. São eles: André (1994); Lüdke (1994); Balzan (1994);

Garrido e Carvalho (1994a, 1994b); Barreto (1994); Mussoi e Cardoso (1994); Almeida, Martins e Faria (1994); Geraldi (1994); Maldaner (1994); Varani (1994); Silva (1994); Melo (1994); Silva (1994); Silva e Bárcia (1994); Mattos (1994); Nozaki e Lopes (1994); Gagliardi (1994); Cavagnari (1994); Nunes (1994); Soares (1994); Henning, Abbud e Lovato (1994); Würdig, Martins e Figueiredo (1994).

Excepcionalmente, apenas os trabalhos de simpósios foram publicados na sua forma completa, o que indica que 20 trabalhos foram considerados na forma de resumo.

No estudo da textualidade, foram destacados dois núcleos de trabalhos: a) os que apresentaram e discutiram princípios em torno da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, denominados de ensaio teórico; e b) os que analisaram experiências de concretização dessa relação, discutindo esses e outros princípios assumidos como “relatos de experiência”. Em seu conjunto, os dados indicaram o olhar para a natureza da pesquisa, a finalidade, argumentos e pressupostos da proposta de formação do professor pesquisador, que são apresentados em dois itens que se complementam.

4.1.1 A natureza da pesquisa e as finalidades da proposta de formação do professor pesquisador

Sobre essa unidade temática, a convergência entre as idéias dos 23 trabalhos foi um dado evidenciado. Esses trabalhos apontam, como possibilidade para uma formação e uma prática docente de qualidade, que a realização da pesquisa seja na formação inicial/graduação, na pós-graduação, na formação continuada e no exercício docente. Particularmente, evidenciou-se uma expressiva valorização da associação ensino e pesquisa nos cursos de graduação, destacando o papel de sujeito do estudante universitário na sua própria formação. Além disso, a perspectiva de pesquisa como princípio didático e metodológico é a que fundamenta a sua relação com a formação e prática pedagógica do professor.

Defendendo o papel mediador da pesquisa na formação de professores para uma ação pedagógica “eficaz”, André (1994), para a construção da natureza da pesquisa, diferencia a pesquisa científica da pesquisa com propósitos didáticos. A pesquisa com propósitos didáticos, pretendida para a formação de professores, deve

favorecer o acesso aos conhecimentos científicos e à incorporação de uma contínua postura investigativa, a fim de que o professor assuma um papel ativo na sua formação que o oriente, também, em sua prática profissional. Assim, essa visão de pesquisa não necessariamente deve satisfazer os critérios de produção de conhecimentos novos com objetividade, originalidade e validade da pesquisa científica. Para a autora, a inclusão da pesquisa como uma das metas dos programas de formação de professores deve se fundar: a) na idéia de pesquisa como modo de apropriação ativa do conhecimento, em que a metodologia investigativa, que não prescinde da metodologia científica, emergja da definição de temas e problemas para a busca de alternativas de análise e equacionamento com base no trabalho coletivo e na partilha de saberes; b) no uso da pesquisa do tipo etnográfico como forma de aproximação do professor à realidade do cotidiano escolar e busca da articulação teoria e prática; e c) na vinculação entre pesquisa e prática refletida, já que a pesquisa tem o potencial de favorecer a disposição e a competência para a reflexão individual e coletiva sobre o trabalho docente. A pesquisa-ação, pela sua condição de acompanhamento sistemático de uma intervenção é sugerida como uma forma possível para esse propósito.

Com base em Perrenoud, Lüdke (1994) faz abordagem semelhante quando adverte sobre o cuidado em não confundir investigação como “mecanismo cognitivo” inerente à vida humana com a “investigação como prática social de uma comunidade científica”. Assim, na formação inicial de professores, a pesquisa com preocupação didática com função formativa é a pretendida, já que se destaca a dificuldade de referência à “pesquisa científica verdadeira” com suas exigências. Na verdade, a partir de uma concepção ampliada de investigação, pressupõe na e para a formação de professores a pesquisa como processo cognitivo com características possíveis da investigação científica, ou seja, *“Começando pelo próprio conceito de pesquisa, que requer definições mais amplas e flexíveis, e terminando na previsão das condições de trabalho dos professores, especialmente nas escolas, ambiente natural para o seu desenvolvimento profissional”* (LÜDKE, 1994, p. 302). Para a compreensão da natureza da pesquisa, a autora ressalta para a formação inicial a importância da introdução dos estudantes de graduação em programas de iniciação à pesquisa e, para a formação contínua, a idéia de desenvolvimento contínuo e a compreensão do professor como produtor da sua profissão, isto é, professores reflexivos e investigadores, o que exige modelos de investigação que considerem o sujeito

professor e a complexidade e a singularidade da sua prática. Zeichner, Pérez Gómez e Nóvoa são apontados como autores que investem em pesquisa na atividade do professor.

Balzan (1994) compreende a pesquisa como integrante do processo de ensino tendo em vista a aprendizagem significativa e a formação de sujeitos críticos e “mentes investigativas”. Argumenta que a pretensão não é fazer a “Ciência crescer”, embora essa direção não seja dispensada. Alguns aspectos que contribuem para o entendimento da desejada associação ensino e pesquisa na universidade são: a) não há relação direta entre desenvolvimento de pesquisa e ensino de alta qualidade, pois o ensino se constituiu por outros elementos que a pesquisa por si só não responde; b) ensino com pesquisa não é necessariamente desenvolvido por professor que faz pesquisa; c) professor que não desenvolve pesquisa pode desenvolver ensino e pesquisa (ensino a partir de atitude investigativa); d) risco de conceituar qualquer atividade prática (denominadas experimentais) de desenvolvimento da associação ensino e pesquisa; e e) a concretização do ensino-pesquisa vincula-se à atitude do “docente-pesquisador” nas variadas situações, disciplinas e áreas do conhecimento.

As representações dos professores sobre os lugares da associação entre ensino e pesquisa indicaram, segundo Silva (1994), que essas atividades são constituintes do fazer docente, tanto pela presença como pela ausência. As que afirmaram a indissociabilidade como algo posto e aceito *a priori*, então não surgido na experiência dessa relação, localizam ensino e pesquisa na pós-graduação indicando com isso um fazer docente rigoroso e metódico baseado, fundamentalmente, no saber instituído. Já as que apontaram a importância da referida associação e o seu desenvolvimento na sala de aula, mesmo com dificuldades, sinalizaram a sala de aula como o lugar de uma associação que se faz por um ensino problematizador, preocupado com a produção e disseminação do conhecimento novo e com a construção da autonomia docente e discente. Essas representações põem em discussão a concepção de pesquisa e ensino a partir do lugar que a interseção entre essas atividades assume nos programas de formação.

4.1.2 Argumentos e pressupostos das experiências de formação do professor pesquisador

As motivações que levaram os autores a investigarem a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica têm como base: as deficiências dos cursos de formação como a falta de integração entre universidade e escolas, a dissociação entre professores considerados consumidores de conhecimento e pesquisadores tidos como os produtores desse conhecimento (GARRIDO; CARVALHO, 1994a; SILVA; BÁRCIA, 1994); a desintegração entre teoria e prática, ensino e pesquisa, especialmente a lacuna entre pesquisa educacional e ensino, a redução do trabalho docente à dimensão técnica e, por sua vez, o “esvaziamento” da instituição escola (BARRETO, 1994; SILVA, 1994; NUNES, 1994; CAVAGNARI, 1994; GAGLIARD, 1994); a necessidade de superar os tradicionais modelos de práticas de ensino e estágios (MUSSOI; CARDOSO, 1994; MELO, 1994; WÜRDIG; MARTINS; FIGUEIREDO, 1994); e a crítica ao papel do estudante e do professor na sua formação (MALDANER, 1994; VARANI, 1994; SOARES, 1994; HENNING; ABBUD; LOVATO, 1994).

Na formação inicial, foi expressivo o número de trabalhos que vinculou a proposta de formação do professor pela via da pesquisa ao desenvolvimento das atividades curriculares de disciplinas nos cursos de graduação, expressando a pesquisa como instrumento da formação do professor.

Especialmente no desenvolvimento da Prática de Ensino e no Estágio Curricular, percebi um número significativo de trabalhos (seis dos 23) que procuraram discutir a construção de uma metodologia investigativa e reflexiva e a realização da pesquisa “propriamente dita”. Nesse contexto da produção do VII ENDIPE, foi perceptível uma vinculação direta entre pesquisa e reflexão e, em algumas situações, a equivalência entre esses dois conceitos. A ressignificação do papel do estudante universitário e a possibilidade de articulação entre formação inicial e continuada foram aspectos ressaltados nos trabalhos.

A proposição de atividades práticas que focalizaram a possibilidade de mudança didática e a reflexão sobre a prática pedagógica, assumida como objeto de reflexão pelo trabalho coletivo de professores e alunos, foi a tônica do estudo de Garrido e Carvalho (1994a) para resolver a separação entre prática docente e

pesquisa, universidade e escola. Avaliando positivamente a experiência, dizem as autoras:

Cursos assim concebidos têm apresentado resultados promissores, na medida em que têm registrado efetivas mudanças didáticas. Por tratar os participantes, não como meros consumidores de propostas pedagógicas inovadoras, mas como sujeitos de seu processo formativo, têm contribuído para torná-los verdadeiros 'pesquisadores participantes' (GARRIDO; CARVALHO, 1994a, p. 39).

Em Garrido e Carvalho (1994b), a orientação para o processo de (re)construção do conhecimento teve como fundamento a investigação que se pautou no diálogo e na reflexão coletiva e, sobretudo, na inteligibilidade e na contextualização histórica, social e epistemológica de uma perspectiva científica adotada como potencialidade teórica e prática. Nessa direção, incorporar no ensino o processo de pensamento científico, vivenciando na sala de aula a ciência como "processo vivo e construtivo do saber", foi a tentativa de Silva e Bárcia (1994) ao proporem integrar ensino e pesquisa nas atividades acadêmicas de um curso de Pedagogia.

Não há dúvida, conforme demonstram os estudos do VII ENDIPE, que a participação em pesquisas favorece à formação do licenciando. Almeida, Martins e Faria (1994) apontam que o ensino na formação docente assume o papel questionador da prática escolar, ou seja, a pesquisa imprime ao ensino a possibilidade de tornar-se gerador de problemas de investigação e, para tanto, a disciplina Prática de Ensino é o espaço privilegiado na formação. Em Mussoi e Cardoso (1994), destacou-se a possibilidade de o Estágio ser desenvolvido por meio de microinvestigações no cotidiano escolar, com a perspectiva de superar a concepção de estágio como "ação pedagógica fácil" e burocrática nos cursos de formação.

Para Würdig, Martins e Figueiredo (1994), a pesquisa como princípio educativo, vinculada a essa disciplina no curso de Educação Física, possibilitou a investigação da realidade escolar na direção da articulação entre teoria e prática, da reflexão contínua sobre o processo ensino-aprendizagem, da teorização sobre a própria prática docente e da recriação da prática pedagógica por meio de uma metodologia de trabalho em que a pesquisa fundamenta a organização de projetos

de ensino. Na escola, cada estagiário se descobre como autor da sua própria prática docente.

A perspectiva de que o estudante universitário, professor em formação, assuma o papel de sujeito de seu conhecimento também foi destacada em Henning, Abbud e Lovato (1994). Nessa condição, pela integração de diferentes disciplinas de um curso de Pedagogia e dessas com a realidade escolar, o estudante experimenta a delimitação de um problema da realidade escolar, seleciona um referencial teórico, formula problema de pesquisa, coleta dados em uma unidade escolar, analisa e interpreta esses dados na elaboração de um relatório.

Varani (1994), na condição de aluna de iniciação científica, relata trabalho de interação entre ensino e pesquisa em curso noturno de magistério e sinaliza para a compreensão da “trama local em que a escola se insere”, relacionando teoria e prática, formação e prática observada. No trabalho de Geraldi (1994), a escola, como objeto de estudo na articulação ensino e pesquisa, buscando compreendê-la em suas determinações históricas, políticas, sociais, econômicas e institucionais, orientou o processo coletivo entre professores e alunos de um curso de Pedagogia da produção de saberes e conhecimentos sobre o ensino, que se constitui como produtor de saberes.

A possibilidade de desenvolver atitudes de pesquisa com o professor em formação propicia a valorização da prática docente, a autonomia e o compromisso profissional e desperta o interesse pela pós-graduação, revela Soares (1994). Isso quer dizer que,

Para o aluno universitário, investigar os fenômenos que permeiam essa realidade, buscar compreendê-los e avançar no sentido de propor e desencadear ações comprometidas com as transformações, ganha significado e direciona sua formação, problematiza a prática e prevê compromissos com esse segmento da sociedade (SOARES, 1994, p. 162).

Desenvolver hábitos de pesquisa e aperfeiçoar a prática pedagógica foi o eixo do estudo de Cavagnari (1994). Os resultados desse estudo apontaram a valorização da área de História e a sua fundamentação teórica e metodológica, a dinamização do seu processo de ensino e a concretização de atividade de formação em serviço associada à formação inicial. Gagliardi (1994) e Nozaki e Lopes (1994) também se dirigiram para o exercício da prática de pesquisa na graduação. O

primeiro autor constatou, pela realização do ciclo ensino/pesquisa/extensão, a possibilidade do desenvolvimento de atitudes investigativas em curso de Pedagogia, especialmente pela pesquisa, sobre o grau de afastamento entre produção acadêmica e educação escolar. Já as segundas autoras, na disciplina Pesquisa Educacional de um curso de Pedagogia, trabalharam com a idéia de clarificar questões do cotidiano escolar e propor alternativas a essas questões, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa. Destaco, nesse processo, a desmistificação do conceito de pesquisa na busca de compreendê-lo como princípio científico e educativo.

Nesse propósito, Melo (1994) evidencia que, sob um processo de investigação/interpretação/intervenção na realidade escolar, pelo desenvolvimento do Estágio, a pesquisa é instrumento de formação do professor crítico e competente, de modo a construir a associação teoria e prática pela incorporação de uma perspectiva científica vinculada ao ensino, contrariando a idéia de que o Estágio por si só tem a responsabilidade por essa associação.

Quando se toma a pesquisa no processo de estágio nesse estudo, implica num trabalho reflexivo e crítico dos sujeitos envolvidos no processo educativo, cujo processo de investigação vá indicando, através do processo de interpretação/explicação da realidade, o sentido de fazer no cotidiano escolar, bem como o modo de construir métodos e processos pedagógico-didáticos articulados às realidades concretas dos alunos, com vistas a contribuir para a efetivação de mudanças no contexto escolar e de sala de aula e, dessa forma, intervir nos problemas reais do ensino. O estágio pensado dentro desses parâmetros exige uma articulação dialética entre um dado projeto específico de pesquisa e um projeto de intervenção concreta num processo dinâmico de (re)construção do objeto/método/teoria/prática. Para tanto, a escola precisa tomar consciência de que ela é um espaço formativo para os estagiários [...] (MELO, 1994, p. 97).

A ênfase na institucionalização da relação entre universidade e escola, pela via da Prática de Ensino, e a possibilidade de redimensionamento do ensino e da pesquisa, particularmente a distância entre pesquisa educacional e ensino, foi expressa no estudo de Barreto (1994).

Para Maldaner (1994), a constituição de “grupos de professores pesquisadores” do ensino de Química, pela ação conjunta de pesquisadores de uma universidade, licenciandos e professores de uma escola, mostrou avanços no

processo de reflexão sobre a prática, na tentativa de superar dificuldades relativas ao ensino, no auto-aperfeiçoamento dos professores e pesquisadores e na melhoria da qualidade da prática educativa. Além disso, possibilitou uma compreensão diferenciada do papel do professor da escola e do pesquisador e uma aproximação entre resultados de pesquisa e prática escolar, como posto na citação:

Seja por questões práticas de eficácia, seja por questões éticas, cremos termos chegado ao final da era de se pesquisar sobre o professor de ensino médio e fundamental discutindo seus erros e acertos nos centros educacionais dentro das universidades. Procuramos argumentar pela necessidade de se pesquisar conjuntamente com o professor, formando grupos de professores/pesquisadores nas escolas e na interação com as Instituições que formam os professores para essas escolas e que, geralmente, as desconhecem em sua concretude. O professor, de forma coletiva, passa a ser sujeito da pesquisa, e o objeto passa a ser o conhecimento escolar e pedagógico (MALDANER, 1994, p. 72).

Nessa direção, Mattos (1994) defende que a prática colaborativa entre professor e pesquisador é que possibilita a “genuína ajuda mútua e intercâmbio” entre a pesquisa e o ensino, de maneira a contribuir para o processo de construção de conhecimento em sala de aula. Para tanto, a abordagem etnográfica, associada a um trabalho de colaboração, é recomendada, já que ela pode mudar qualitativamente a relação professor-aluno como pode se constituir em referência para o avanço da pesquisa educacional no Brasil. A idéia de o professor assumir-se como investigador da sua prática é focalizada pela autora, conforme o fragmento do texto seguinte:

[...] a prática colaborativa é essencial para a facilitação das relações de interação em sala de aula, quando considera, na pesquisa, que o professor colaborador é um agente na pesquisa, isto é, um investigador de sua prática cotidiana de sala de aula que contribui para formular e responder as suas questões práticas da pesquisa juntamente com os pesquisadores (MATTOS, 1994, p. 117).

A experiência de análise da prática pedagógica na disciplina Didática do Ensino Superior em curso de mestrado, orientada pela pesquisa etnográfica, também se constitui, segundo Silva (1994), na busca de validação da universidade como *locus* de produção de conhecimento e de articulação da atividade de ensino à

de pesquisa, o que implicou a busca de ruptura com o modo de formação conservador e dicotomizado de se trabalhar ensino e pesquisa.

Finalmente, o estudo de Nunes (1994) defende a viabilidade da indissociabilidade entre ensino e pesquisa a outras práticas pedagógicas na direção de um trabalho competente de produção e socialização coletiva do conhecimento pela relação entre curso de formação e escola. Entretanto questiona a sua viabilidade. A autora destaca que, como intenção deliberada, respaldada pelos pressupostos institucionais e normativos, a indissociabilidade entre ensino pesquisa é tida como fundamental, mas, caso não estejam reunidas condições para tal encaminhamento, esse princípio se distancia das práticas pedagógicas que se pretende concretizar. Além das condições (estruturais), as divergências conceituais em torno do que significa esse princípio e a fragilidade nos cursos de formação de professores são aspectos destacados como importantes para a discussão sobre a concretização do ensino e da pesquisa de forma associada.

Sínteses parciais

Grosso modo, a partir da análise dos 23 trabalhos do VII ENDIPE, são destacados os principais aspectos que fundamentam, nesse tempo, a formação do professor pesquisador:

- os trabalhos apontam a realização da pesquisa na formação e na prática do professor como oportunidade para uma formação e uma prática docente de qualidade; poucos estudos indicam nesse processo a possibilidade de produção de conhecimentos;
- as principais motivações que levaram os autores a investigarem sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica têm como base as deficiências no curso de formação e a distância entre pesquisa educacional e ensino;
- a perspectiva de pesquisa como princípio didático e metodológico é a que fundamenta a sua relação com a formação e prática pedagógica do professor;
- a produção acadêmica defendeu o papel mediador da pesquisa na formação de professores para uma ação pedagógica de qualidade, apontando resultados que confirmam a pesquisa como instrumento da formação do professor;

- a pesquisa com propósitos didáticos dirigiu-se para a incorporação de uma constante postura investigativa a ser assumida pelo professor em formação inicial e contínua e na sua prática profissional, de maneira a evidenciar o estudante universitário e o professor como sujeitos da sua formação e da sua prática, associando a idéia de desenvolvimento contínuo, de valorização da prática docente e de compreensão do professor como produtor da sua profissão;
- ao se defender a pesquisa com preocupação didática baseada numa visão aberta de ciência e reconhecer que essa visão não necessariamente deve satisfazer os critérios de produção de conhecimentos novos, aponta-se a necessidade de consideração dos princípios da pesquisa “tradicional”;
- pela abordagem assumida nos trabalhos, foi perceptível uma vinculação direta entre pesquisa e reflexão e, em algumas situações, a equivalência entre esses dois conceitos;
- expressivamente, os trabalhos estavam situados na formação inicial, vinculados ao desenvolvimento das atividades curriculares de disciplinas na graduação, especialmente as Prática de Ensino e os Estágio Curriculares, propiciando a vivência da investigação da realidade escolar assumida como objeto de estudo pelos alunos em formação e professores das escolas envolvidas;
- a idéia de articulação entre a formação inicial e a formação continuada e entre a universidade e a escola esteve evidente em muitos dos estudos, mas dois trabalhos detiveram-se mais especificamente na prática colaborativa entre professor e pesquisador.

4.2 VIII ENDIPE

Os 14 trabalhos do VIII ENDIPE identificados para a construção de um quadro teórico-prático constituidor da proposta de aliar a pesquisa à formação e à prática pedagógica do professor são: Oliveira (1996), Cunha (1996b), Penteado (1996), Kenski (1996), Queluz (1996), Varani (1996), Geraldi (1996), Dickel (1996), André (1996), Prada (1996), Bastos e Angotti (1996), Giovanni (1996), Pereira (1996) e Segenreich (1996).

De forma geral, esses trabalhos sinalizaram para cinco unidades temáticas relativas: à indicação da proposta e de tendências da formação do professor pesquisador; à natureza da relação ensino e pesquisa na formação do professor

pesquisador; aos pressupostos que fundamentam a proposta de formação do professor pesquisador; à idéia da formação do grupo como constituidor do professor pesquisador; e à perspectiva da colaboração como fator essencial para a formação do professor pesquisador.

4.2.1 Proposta e tendências da formação do professor pesquisador

Em trabalhos, como os André (1996), Pereira (1996) e Oliveira (1996), constatei a “demarcação” do movimento do professor pesquisador expresso na forma de uma proposta para a formação do professor, tanto na sua versão inicial como continuada. Especialmente em Segenreich (1996), a questão se situa na construção do ensino com pesquisa em frente à indissociabilidade ensino e pesquisa no ensino superior e em Oliveira (1996) são apresentadas três tendências (a da pesquisa para o ensino, a do ensino para a pesquisa e a da pesquisa como instrumento de formação do professor) a partir dos estudos na área da Didática que buscam reconceptualizar a questão das relações entre ensino e pesquisa.

A segunda metade dos anos de 1980 é, para André (1996), um momento importante para a divulgação de propostas com enfoque crítico-dialético para o ensino da Didática no Brasil, cujos pressupostos se apóiam no envolvimento ativo do futuro professor na sua própria formação e nas interações sociais inerentes a esse processo. Os cursos de formação de professores deveriam se orientar pelo exercício da participação e da construção coletiva de conhecimentos, o que a fez sugerir o uso da pesquisa etnográfica nos cursos de Didática. Essa perspectiva de pesquisa favorece a aproximação entre teoria e prática, ao propor a análise e a reflexão sobre a prática docente, ou seja, seria configurada como “fonte de investigação sistemática sobre a prática docente”, preparando os futuros professores para se tornarem “pesquisadores da própria prática”. Visualizam-se, então, claros sinais de que a introdução da pesquisa na formação do professor situa-se como uma das abordagens do movimento de reconfiguração do ensino a partir da década de 1980.

Analisando o eixo ensino e pesquisa na universidade, Pereira (1996) destaca que a valorização da pesquisa, especialmente na pós-graduação, em detrimento às atividades de ensino, gera conseqüências na direção de um desprestígio acadêmico dos cursos de graduação e, no caso, dos cursos de formação de professores. Essa

problemática é analisada a partir do conceito de campo de Bourdieu, considerando que, no campo universitário brasileiro, estão em conflito interesses acadêmicos diferentes, ou seja, em linhas gerais, o campo é dominado pelos dedicados à pesquisa e os que “cuidam” do ensino e da formação de professores têm menos poder de decisão na hierarquia desse campo. Nesse contexto, como a pesquisa se torna a principal atividade acadêmica que produz “capital científico” e as licenciaturas pouco ou nada se dedicam à pesquisa, então, elas não representam importantes investimentos acadêmicos.

A partir de uma revisão bibliográfica que discorre sobre argumentos em torno da separação, da indissociabilidade e da complementaridade entre ensino e pesquisa, bem como da contextualização histórica desse eixo no ensino superior, Pereira (1996) afirma a necessidade da desmistificação da pesquisa como “algo no alcance de alguns eleitos” e da interação entre produção e socialização do conhecimento. Grosso modo, vinculando o debate sobre a qualidade da formação de professores à associação entre o ensinar e o pesquisar, isto é, a atividade profissional aliada à atividade de pesquisa, o autor ressalta que *“A proposta de formar o ‘professor-pesquisador’ e incentivar a ‘pesquisa em ensino’ surge dentro do contexto de valorização da atividade de pesquisa frente às demais atividades da universidade”* (PEREIRA, 1996, p. 10). Isso certamente implica perceber o desafio de assumir essa proposta e, ao mesmo tempo, os cuidados para não esvaziá-la e pouco contribuir para a alteração do quadro em que se encontram as licenciaturas no Brasil.

Assim, Pereira (1996) situa nos anos de 1990, no Brasil, a proposta de formação do professor pesquisador, concebendo-o como profissional reflexivo que tem sua atividade associada à pesquisa. Para o autor, essa proposta, fortemente influenciada pelos estudos de Donald Schön, tem suas bases nos estudos sobre formação de professores voltados à análise dos aspectos microssociais, com destaque para o professor como “agente-sujeito”. A discussão posta por esse autor destaca o movimento nacional de reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, momento em que o tema formação de professores ganha destaque no debate educacional. Ressalta, também, a crítica à vertente de formação tecnicista dos anos de 1960-1970 e o debate sobre a “formação do educador” nos anos de 1980.

O trabalho de Segenreich (1996) situa a problemática da relação ensino e pesquisa na trajetória da universidade brasileira, percebendo o reflexo no cotidiano da formação em nível superior, inclusive de professores. Em linhas gerais, a perspectiva do ensino de graduação como atividade prioritária e a pesquisa restrita à pós-graduação resume a problemática da relação dissociada entre ensino e pesquisa no ensino superior brasileiro. Na verdade, a concepção de pesquisa é uma das questões de fundo que vêm balizando a organização dessas atividades.

Sobre a presença da pesquisa na formação dos professores, a autora considera a formação em nível de pós-graduação e a formação pedagógica nas licenciaturas, apontando as fragilidades na construção de uma proposta pautada no ensino com pesquisa, ou seja, a evidência de uma concepção restrita de pesquisa. Na primeira situação, em nível *stricto sensu*, tem-se o investimento em pesquisa na área de conhecimento específico do curso, em que há pouca focalização no ensino, mesmo tendo a presença da disciplina Didática no Ensino Superior. Quando esse foco aparece, trata-se de um esforço individual e não de uma preocupação curricular. Tem-se, ainda, em caso de curso de pós-graduação em Educação a ênfase, “quase exclusiva”, das disciplinas de Metodologia da Pesquisa em desenvolvimento de pesquisas para elaboração de dissertação e tese, isto é, em sua dimensão predominantemente instrumental em detrimento da importância da problematização da realidade. Já em nível *lato sensu*, os cursos são voltados para as áreas de conteúdo, tornando-se a estratégia mais usada para qualificação do magistério de ensino superior na década de 1980 e 1990 e, nesse caso, a Iniciação à Pesquisa e a Didática do Ensino Superior foram possibilidades de integração ensino e pesquisa, em caso de não serem encaradas como apenas uma exigência legal. Na formação nas licenciaturas, a autora aponta críticas à ausência de pesquisa, situando a questão na discussão no plano curricular, especialmente no modelo 3+1 que entende a formação pedagógica como apêndice de final de curso, na falta de articulação entre conteúdo específico e pedagógico e na oposição entre licenciatura e bacharelado.

Considerando que o como formar o professor tem recebido destaque no cenário nacional e a constatação de estudos de que o professor deve refletir sobre a sua prática, Oliveira (1996) aponta três tendências que buscam compreender a lógica de relacionamento entre ensino e pesquisa na Didática. São elas: a) da pesquisa para o ensino: mais percebida na década de 1970, em que o ensino é o

ponto de chegada dos resultados da pesquisa, destacando-se a valorização da pesquisa experimental — defende-se o uso do método de pesquisa no ensino, o que implicaria métodos ativos na aprendizagem; então ensino e pesquisa se associam pelo método da pesquisa e, assim, “[...] o ensino é um instrumento de formação do pesquisador” (OLIVEIRA, 1996, p. 23); b) do ensino para a pesquisa: localizada na década de 1980, focaliza o ensino como ponto de partida da investigação, de maneira que ensino e pesquisa se relacionam mais pelas “discussões dos resultados da pesquisa no ensino” do que pela sua aplicação — os estudos etnográficos retratam essa tendência; c) da pesquisa como instrumento da formação do professor (síntese das duas tendências): visualizada na década de 1990, considera o ensino como ponto de partida e de chegada. A dimensão didática da relação entre resultados e métodos de pesquisa pode ser demonstrada no fragmento de texto seguinte:

Na formação do futuro professor, os resultados e os métodos de pesquisa possuem caráter didático. Os primeiros aproximam o aluno/professor da escola. Quanto aos métodos de pesquisa, retomam-se as discussões sobre as suas potencialidades na formação do professor, como um recurso para a construção ativa do conhecimento. E em projetos de formação continuada do docente, a pesquisa-ação sintetizaria uma alternativa rica para o desenvolvimento do ensino como uma prática refletida (OLIVEIRA, 1996, p. 24).

Além disso, como fundamental para a defesa da concepção do professor pesquisador nessa tendência, da “pesquisa didática”, a autora adverte quanto ao cuidado de preservar a identidade da pesquisa científica nesse processo.

Portanto, com esses três trabalhos, foi possível visualizar que, no ENDIPE de 1996, a produção acadêmica mostrou interesse em apresentar apontamentos que identificassem como possibilidade a proposta de formação do professor mediada pela pesquisa e que, ao mesmo tempo, buscassem sistematizações de alguns de seus enunciados, como a sua contextualização histórica e conceitual, a sua potencialidade formativa e a identidade da pesquisa. E mais, a intenção de “demarcar” tendências, particularmente no caso de Oliveira (1996), demonstra um significativo exercício de reflexão sobre os estudos na área que certamente orienta o debate sobre o tema.

4.2.2 A natureza da pesquisa em sua articulação com o ensino

A natureza da pesquisa que forma o professor e contribui para a melhoria da sua prática docente foi percebida de forma mais explícita nos trabalhos de Kenski (1996), Queluz (1996), Dickel (1996), Geraldi (1996), Varani (1996) e Penteado (1996).

Considerando a crítica ao modelo cientificista, portanto defendendo o permanente movimento, a transitoriedade e a articulação do conhecimento, a visão de Kenski (1996) sinaliza para a ampliação tanto do conceito de ensino como do de pesquisa, já que ambos se complementam. Interação, parceria e comunicação na relação com o processo de investigar e compreender a realidade fundamenta a idéia de que essa ampliação se constitui para além das atividades de busca, de conhecimento e de reflexão original necessárias ao trabalho do professor pesquisador. Para a autora,

Amplia-se o conceito de ensino até compreendê-lo como inerente à vida, à troca, ao envolvimento e ao compromisso de cada um consigo mesmo, com suas realizações e com as demais pessoas com as quais interage. Compreender ensino como atividade essencialmente comunicativa. Compreender pesquisa como necessidade de observar, investigar e entender a realidade para comunicá-la melhor, para comunicar-se melhor com ela (KENSKI, 1996, p. 8).

Em Queluz (1996), a possibilidade de produção de conhecimento novo e a sua relação com o processo de reflexão da prática docente confirmam o importante papel da pesquisa na formação do professor. Sob a perspectiva de Perrenoud, a autora argumenta que a iniciação à pesquisa proporciona a adoção de uma prática refletida, já que o professor se depara com situações conflitantes. Utilizando suas próprias palavras, pode-se dizer que *“A pesquisa permite que um novo conhecimento seja produzido, e esse novo conhecimento poderá clarificar os indícios anteriormente identificados e ao mesmo tempo trazer para o pesquisador novos elementos para a reflexão”* (QUELUZ, 1996, p. 6).

A perspectiva de ação-reflexão que modifica a realidade escolar, o professor e também a ação da criança posta em Dickel (1996) indica a pesquisa como instrumento de qualificação e de produção de conhecimento a partir da própria prática do professor. Nessa concepção, conforme a referência de Maria Malta

Campos, está subjacente à prática de pesquisa uma relação pedagógica que forma o professor pesquisador. Compreende-se que esse processo está balizado pela melhoria da ação docente, pela visão diferenciada da relação ensino e pesquisa e pela mudança nas relações sociais entre sujeitos que transformam suas práticas. O seguinte trecho confirma essas considerações:

[...] subjacente a uma prática de pesquisa está uma proposta pedagógica, arrisco dizer que o professor-pesquisador se constitui enquanto tal no seu encontro com o outro. Na relação pedagógica estabelecida entre ambos pode se anunciar uma possibilidade não só para a qualificação do ato docente e para a mudança de atitude frente à relação ensino-pesquisa, como também para as relações sociais entre sujeitos que forjam transformações em suas práticas diárias (DICKEL, 1996, p. 15).

Articular pesquisa com ensino e trabalhar na direção da produção de conhecimentos significou, em Geraldi (1996), a adoção da pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. Nesse processo, é necessário compreender as diferenças entre ensino e pesquisa com o cuidado em não pretender uma superposição que, possivelmente, inviabilizaria um deles quando se toma a escola/aula/currículo como objeto de investigação. Relata a autora que,

Ao lado de outras mudanças significativas no processo de pesquisa, o trabalho deste ano me ensinou que ensino e pesquisa são diferentes e que, para que a pesquisa possa ser capaz de instrumentalizar a prática pedagógica ela tem que se constituir para tal, bem como o professor que vai ser também um pesquisador, sob pena de 'perder' o processo/movimento do seu objeto (GERALDI, 1996, p. 14, grifos da autora).

Em Varani (1996), a partir do entendimento da formação por meio do trabalho de reflexividade crítica, pesquisa e ensino significam práxis social (KOSIK) na relação de uma teoria que emerge com a prática guiada por um projeto histórico de humanização.

Já Penteado (1996), ao tratar dos conceitos iniciais sobre ensino e pesquisa de alunos de Prática de Ensino de Ciências Sociais, defende a pesquisa como princípio educativo na formação do professor que busca superar a dicotomia entre docência e ciência. A compreensão relativa ao ensino e à pesquisa desses sujeitos mostrou: essas atividades foram entendidas como criativas, mesmo com o “aspecto

rotineiro” mais destacado para o ensino; o ensino foi considerado predominantemente como trabalho coletivo, já a pesquisa como trabalho individual, mesmo tendo percentual pouco distante dos que a consideram como trabalho coletivo; o ensino favorece a “reprodução da cultura” enquanto a pesquisa indica “maior autonomia aos detentores de seus resultados”; tanto o “desenvolvimento de raciocínio e de capacidade crítica” quanto a “transformação da cultura” são conferidos pelo ensino e pela pesquisa.

Pela análise desses trabalhos, foi possível perceber sinais que conferem à relação entre ensino e pesquisa como complementares na formação do professor e na sua prática pedagógica. Essa noção de complementaridade implicou conceber a pesquisa como instrumentalização para a prática refletida e para a produção de conhecimento novo que nutre e ressignifica essa mesma prática e os sujeitos que dela participam. A ampliação do conceito de ensino e pesquisa, considerando as noções de interação, parceria e comunicação, a pesquisa como relação pedagógica que forma o professor e modifica a prática e seus sujeitos, a pesquisa como práxis social e a sua relação com o projeto histórico de humanização e a pesquisa como princípio educativo e atividade criativa e transformadora da cultura são enunciados que confirmam a proposta da pesquisa como instrumento de formação do professor e da melhoria da prática escolar. Essa identidade da pesquisa, em sua relação com a proposta de formação do professor pesquisador, aponta seu importante papel, mas, acima de tudo, indica a necessidade de continuidade na sua sistematização em experiências concretas de formação.

4.2.3 A crítica à prática como ponto de partida e a formação do professor pesquisador como alternativa

Parte dos trabalhos converge na crítica à prática de ensino tradicional, à separação entre pesquisa e docência, aos programas de formação em serviço desintegrados da realidade e da participação do professor e aos pressupostos lineares e fechados da concepção de ciência orientadora do ensino e da pesquisa. Esses aspectos são mobilizadores para se propor o eixo articulador pesquisa, formação do professor e prática pedagógica como alternativa para a qualificação de cada um dos elementos desse mesmo eixo.

Cunha (1996b) aporta sua crítica à perspectiva tradicional e prescritiva da prática pedagógica no ensino superior e nas contradições e tensões da aula universitária que reflete as próprias ambigüidades e desafios do ensino superior. Dentre as tensões a serem analisadas, está a relação ensino e pesquisa, ou seja, o ensino se fundamenta por uma concepção de conhecimento como produto, como resultados de pesquisas em que cabe ao professor transmiti-los como certezas; já a pesquisa tem como base a dúvida, o questionamento, o pensamento divergente e a provisoriedade como balizadores do conhecimento. Para a autora, a idéia de pensar o ensino com pesquisa deve superar a lógica do ensino tradicional e constituí-lo pela lógica da pesquisa, que implica uma diferente relação com o conhecimento e o seu processo de produção. A possibilidade de compreensão da teoria e prática como unidade é posta com a perspectiva de que a pesquisa pressupõe a produção do conhecimento a partir do concreto e da leitura da prática. Por isso,

Urge, entretanto, que altere a concepção de que a produção do conhecimento se faz apenas pela pesquisa, ficando a disseminação para o ensino. Ensino superior de qualidade tem como pressuposto que a produção do conhecimento se faz também pelo ensino. Esta idéia se alicerça na compreensão de que, se a pesquisa dá enorme contribuição com a formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e a estética do aprendiz (CUNHA, 1996b, p. 361).

As práticas tradicionais de pesquisa em educação, sobremaneira, a não participação direta e efetiva dos professores nesse processo e a separação entre pesquisa e ensino, pesquisadores e professores não favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Essa análise de Giovanni (1996) é provocadora da necessidade de “estretar a lacuna” entre o desenvolvimento de investigações sobre o ensino e a implementação de seus resultados, ou seja, de concretização de um processo interativo-reflexivo e colaborativo que gera a condição de o professor assumir novos papéis na busca do conhecimento, da investigação e da mudança na sua prática pedagógica. Com isso, além da mudança na percepção do professor sobre si mesmo como profissional, na concepção de pesquisa e de ensino, a perspectiva da parceria colaborativa investe na idéia de que a pesquisa pode deixar de ser “coisa de universidade” e se tornar uma atitude de dúvida e de interrogação

da prática possível também aos professores e especialistas de ensino a partir da interlocução entre pesquisa e intervenção.

A pouca influência das pesquisas em educação na prática dos professores e a relação de submissão em relação a determinados discursos sobre o processo educativo são pontos destacados em Dickel (1996) como provocadores da necessidade “[...] de um conhecimento sobre a prática pedagógica a ser produzido e elaborado a partir da vivência e da reflexão do próprio professor que atua em condições determinadas” (p. 7). Portanto, a defesa da presença do professor pesquisador na escola de periferia, ou seja, a prática escolar desencadeia a constituição dos professores como pesquisadores de sua prática. Assim reivindica-se ao professor a condição de refletir e teorizar sobre essa prática, produzir e sistematizar saberes que guiem a ação desses sujeitos. Isso deve ser feito por quem vive, cria e recria a prática educativa, o professor que se faz pesquisador por um processo de ação-reflexão que modifica a realidade escolar e os sujeitos nela envolvidos. Confirma Dickel (1996, p. 7-8):

Esse saber exige sistematização, feita não por alguém estranho a sua intencionalidade e determinações, mas por quem nesse processo se torna competente para percebê-lo e recriá-lo de modo a torná-lo compreensível, defensável e iluminador frente a outras práticas.

Em Prada (1996), o questionamento à forma desintegrada e isolada de organização de atividades de formação de professores em serviço indicou alguns aspectos que fomentam a proposta da pesquisa participativa como alternativa, dentre eles: a falta de aplicabilidade ao contexto real do professor, a rotinização das ações, a desintegração em relação à realidade da escola, a frustração e a desesperança por parte do professor, a mitificação da pesquisa e o desprezo pelo conhecimento cotidiano, o não entendimento das atividades de formação como processo integrado. Assim, o autor concebe que a formação de professores em serviço se constitui “um fundamento teórico em ação, uma metodologia de pesquisa” que pretende a melhoria do trabalho docente e suas relações com a sociedade e, especificamente, no contexto educativo no qual os docentes constroem conhecimentos com os estudantes. Como sugere Prada (1996, p. 15),

Os projetos institucionais na escola, como formação de professores em serviço, implicam em envolver as experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente. Desenvolvidos mediante processos de Pesquisa Participativa constituem-se em alternativa de transformação institucional, educativa e de formação de professores, porquanto a organização, o planejamento, as inovações, o desenvolvimento, a avaliação da instituição como um todo realiza-se com referência a estes projetos, cujo caráter de pesquisa permite a construção do conhecimento sobre as diferentes relações institucionais, nas quais vivenciam-se os princípios e a filosofia institucional, assim como seus objetivos e atividades concretas.

A formação do professor pesquisador, para Kenski (1996), está relacionada com a formação de um “novo pesquisador” e de um “novo professor”. O questionamento da forma linear de compreensão do conhecimento, da idéia de ciência como “força e poder de verdade” e da imagem de superioridade do pesquisador provoca a construção de diferentes exigências para a ciência e o pesquisador. A transitoriedade do conhecimento científico e seu permanente movimento e articulação, a diversidade e a multiplicidade, a disponibilidade para a abertura, a troca e o debate como pressupostos para o processo de “humanização do cientista-pesquisador” impõem transformações tanto no comportamento individual do pesquisador como nas suas relações de parceria e comunicação — exigência fundamental para o trabalho de pesquisa. Como a pesquisa tem no ensino o seu “complemento indispensável”, a autora, com base em Lyotard, defende a idéia de formação de uma “coletividade de iguais em competência” (professores pesquisadores) em que o diálogo sobre os saberes e sobre as estratégias para a construção desses saberes entre os “iguais” seja a ênfase. Na verdade, Kenski (1996) fala de uma função didática do pesquisador, qual seja: introduzir o estudante no “jogo da formação do saber científico”. Como diz a própria autora:

Esta preocupação — a de formar ‘iguais’, ou seja, professores-pesquisadores de igual qualidade e competência — precisa estar presente nos cursos de formação de professores e, principalmente, na pós-graduação, visando a formação de um quadro de professores-pesquisadores de qualidade para o ensino superior (KENSKI, 1996, p. 4).

Já Varani (1996) se apóia na crítica à concepção de formação que se faz por acumulação para indicar, com Nóvoa, a formação como um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de reconstrução contínua da prática pedagógica e da identidade

docente. Para tanto, relata a constituição do seu trabalho docente na transição de aluna pesquisadora para professora pesquisadora na iniciação profissional (magistério noturno), ao propor a integração das práticas pedagógicas à pesquisa. Ao assumir a prática pedagógica como objeto de estudo, esteve implicado o pensar a própria prática, o processo de reflexão na ação, a busca de sistematização dos saberes produzidos na aula e a condição de reavaliar e construir novos rumos na própria docência. Um dos aspectos destacados foi o surgimento de inquietações, dúvidas e ruptura no se tornar professora pesquisadora, quando, no confronto com a realidade, especialmente, pela posição de sujeito participante do processo que se pretendeu pesquisar. A emersão de diversas sensações, como medo, felicidade, decepção e resistência, mostrou o envolvimento no enfrentar as contradições de um processo que procurou contrariar a lógica produtivo-eficientista de compreensão da escola e do processo de formação. Outra ênfase posta em Varani (1996) foi o registro e análise que buscou legitimar a natureza científica do trabalho do professor-pesquisador que teve como fonte de dados a história de vida escolar e profissional das alunas, o caderno de anotações, a proposta curricular, o plano de curso e conteúdos trabalhados, a bibliografia consultada e a avaliação da disciplina pelas alunas.

O trecho seguinte mostra a atitude de assumir a avaliação das ações como forma de reflexão sobre o trabalho docente:

Seria exagero da minha parte a tentativa de enumerar todas as vezes que me deparei com dúvidas semelhantes a esta, que dizem respeito tanto à negação do que já havia considerado como conhecimento adquirido, como me fazia questionar a continuidade de uma proposta para a aula. São situações que demonstram que o trabalho pedagógico não é nulo, que tem movimento e que, acima de tudo faz com que o professor reflita sobre as tomadas de decisões quanto à problemática conteúdo/forma que perpassa o cotidiano da aula (VARANI, 1996, p. 5).

Nesse sentido, esses trabalhos — ao assumirem como ponto de partida a crítica ao contexto de formação, seja no ensino de graduação, seja no de pós-graduação, seja na formação em serviço do professor — investem na idéia de que essas atividades, quando orientadas pela lógica da pesquisa, implicam a formação de sujeitos e de uma prática mais qualificada. Uma diferente relação com o conhecimento e seu processo de produção, baseada na diversidade e na abertura

de pensamento, na comunicação e no compromisso profissional, aponta a formação do professor pesquisador. Esse processo de formação e de pesquisa que, sobremaneira, indica a participação, a colaboração e a parceria, pressupõe a possibilidade de o professor assumir a condição de ator no desenvolvimento de investigações sobre o ensino, na implementação de seus resultados, bem como na produção de conhecimento. Assim são ressignificados os conceitos de pesquisa, de ensino e de formação.

4.2.4 O grupo como constituidor do professor pesquisador

A perspectiva de compreender a constituição do professor pesquisador, tendo como referência a organização dos professores e/ou alunos de graduação e pós-graduação em grupo ou equipes de estudos, apareceu em quatro dos trabalhos. A reunião desses sujeitos para desenvolver estudos e investigações revelou a importância do trabalho coletivo e cooperativo no enfrentamento dos desafios da prática educativa. Em todos os trabalhos (Dickel, 1996; Geraldi, 1996; Kenski, 1996; Queluz, 1996), o vínculo entre o grupo com disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação foi percebido.

A partir da sua própria vivência, Dickel (1996) cuida de refletir a prática efetiva de organização em grupo de professores da rede pública de ensino para o propósito de investigar suas ações e produzir conhecimentos sobre as possibilidades e limites da prática educativa, na direção da reapropriação da ação docente por meio da pesquisa da prática. Para a autora, apoiada na concepção de trabalho cooperativo de Marx, o grupo se mostrou como “instância de produção e de resistência” diante das dificuldades da profissão, o que o faz revelar-se como espaço de produção de conhecimento sobre o ensino e como elemento constituidor do professor pesquisador. No continuar sendo professor e nos momentos livres, os encontros para estudar, refletir, observar, escrever e produzir sobre a própria prática, especialmente pelo recurso da memória educativa, representaram o esforço coletivo de teorização e o reencaminhamento de novas práticas. A produção de textos e relatórios, mesmo com as possíveis “crises” na sua elaboração, foi um marco nesse processo, como mostra o fragmento de texto:

A experiência da produção de textos como elaboração de sínteses provisórias acerca de nosso trabalho, nessa perspectiva, são entendidas como experiências de produção coletiva. Como de toda a trajetória, cada uma se apropria dessa vivência conforme a sua história de vida e as suas concepções (DICKEL, 1996, p. 14).

A dimensão coletiva e cooperativa posta nas relações no grupo, considerando a participação também da Secretaria Municipal de Educação e da assessoria da universidade, foi condição decisiva para o enfrentamento das ações e para a própria constituição do grupo como elemento constituidor do professor pesquisador que se assume assim “por compor o grupo, por fazê-lo existir”.

É no grupo que o conhecimento acumulado por um auxilia o outro a compreender as situações narradas. A complexidade da escola, a fluidez de nosso objeto requer um esforço coletivo de observação, análise e sistematização. Tomar a prática pedagógica como objeto de estudo, tendo em vista a interferência sobre a realidade escolar de periferia não pode, a nosso ver, ser um projeto individual (DICKEL, 1996, p. 13).

Ao reconstituir a história e as sínteses produzidas por um grupo de pesquisa com vínculos com uma disciplina do curso de Pedagogia da UNICAMP, Geraldi (1996) mostra um novo significado ao processo de ensino e pesquisa. Afirma que a formação do grupo de pesquisa proporcionou a passagem da produção de saberes — produzidos nas aulas da disciplina pela mediação da reflexão com alunos e professora — à produção de conhecimentos — nas análises e sistematizações no grupo — quando se tem como referência a escola/aula/currículo como objeto de estudo pelos seus próprios agentes. Essa dimensão política do processo de reapropriação da prática docente pelo próprio docente/futuro professor, na vivência da complexidade da escola, por meio da relação ensino e pesquisa constituída por um grupo de pesquisa, foi enfatizada como fundamental para a explicitação do professor como pesquisador. A avaliação pela autora é representativa:

A existência do grupo imprimiu uma nova dinâmica ao processo de construção do professor pesquisador, relacionado à própria construção do processo de orientação das pesquisas dos alunos e, conseqüentemente, de aproximação da escola pública como objeto de estudos, permitindo um projeto mais sistemático de pesquisa, conduzindo à passagem da produção de saberes para a produção de conhecimentos. O trabalho docente não foi mais o mesmo depois desse momento (GERALDI, 1996, p. 2).

Não menos importante foi o surgimento de conflitos no grupo, quando a autora transformou o processo de ensino e pesquisa em tese de doutorado. A institucionalização acadêmica desse processo ocasionou preocupações diferentes para a autora e até um certo congelamento de suas ações em frente às exigências acadêmicas e confusões por parte dos alunos sobre a identidade das suas pesquisas nas escolas em relação à pesquisa da autora sobre o processo de ensino e pesquisa na graduação.

A experiência do Centro de Estudos e Pesquisas “Novas Tecnologias Comunicação e Cultura” (NTC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas “Memória, Ensino e Novas Tecnologias” (MENT) relatada por Kenski (1996) demonstrou que, pela composição de alunos de graduação e pós-graduação e de professores das diferentes áreas, o grupo se configurou em uma prática importante de formação do professor pesquisador. Como alternativa à dissociação entre ensino e pesquisa, especialmente nos cursos de pós-graduação, a autora sugere a superação das tradicionais turmas em equipes de estudos interdisciplinares, cujo trabalho individual ou coletivo de pesquisa seja orientado por interesses coletivos de pesquisa. O acompanhamento de ciclos de disciplinas, os *workshops*, as publicações e os cursos vinculados a projetos de pesquisa foram apontados como ações dos grupos. A possibilidade de continuidade e de reprodução da proposta de formação do professor pesquisador pelos participantes do grupo de estudo e pesquisa foi também destacada. Como diz a autora,

Pesquisando, debatendo, discutindo livremente assuntos diversos, os alunos-pesquisadores incorporam práticas que recuperam mais tarde em suas atividades profissionais. Pesquisam, aprendem e ensinam permanentemente. Produzem conhecimentos e se relacionam produtivamente com outras pessoas, situações e posicionamentos teóricos (KENSKI, 1996, p. 8).

A partir de trabalho que desenvolveu em uma disciplina no curso de mestrado em Educação da UNIP e em um grupo de estudos, Queluz (1996) enfocou a trajetória que o professor percorre em sua constituição como professor pesquisador, tomando como referência uma pesquisa desse grupo, especialmente a consideração do aspecto relativo à vivência do tempo na construção do estudo e na formação do pesquisador. Importante é destacar o papel do grupo na produção de material e na discussão dos temas relativos ao trabalho coletivo.

De forma geral, de acordo com esses trabalhos, é possível compreender que a formação do professor pesquisador pode se construir pela organização em grupos de estudos e pesquisa, tanto na articulação entre sistemas de ensino e universidades quanto entre setores de ensino, como a graduação e a pós-graduação. A perspectiva cooperativa e coletiva foi a tônica dos trabalhos analisados, de modo que o papel dos sujeitos envolvidos (professores e futuros professores, alunos de pós-graduação) amplia-se para investigar suas ações e produzir conhecimentos sobre o ensino. Assume-se, com isso, a possibilidade de reapropriação da ação docente por meio da pesquisa da prática, recuperando a valorização do saber do professor, a sua condição de pesquisador e a própria oportunidade de formação em um contexto de trabalho orientado pelos estudos e pela pesquisa. O grupo, então, foi concebido como espaço de produção de conhecimento, de produção da profissão docente e, sobretudo, de constituição do professor pesquisador.

4.2.5 A colaboração como condição para formar o professor pesquisador

Embora a questão do trabalho cooperativo e coletivo tenha sido uma das tônicas da produção do VIII ENDIPE, como apresentado anteriormente, os estudos de Prada (1996), de Bastos e Angotti (1996) e, em particular, o de Giovanni (1996) são destacados para confirmar indícios da presença da perspectiva da pesquisa colaborativa na formação do professor pesquisador.

Sob a denominação de pesquisa participativa, Prada (1996) defende um processo de investigação que contempla metodologias de ações educativas para todos os participantes na relação de parceria entre “pesquisadores não profissionais participantes” e “pesquisadores profissionais”. A construção coletiva de conhecimento e a transformação dos problemas vividos pelos participantes em problemas de pesquisa fundamentam a intenção de melhorar o trabalho docente. Compreende-se que a pesquisa participativa “[...] *promove um processo de construção de conhecimento com o ‘outro’, onde todos os participantes interagem no cotidiano e a longo prazo criando novas formas de organização e comunicação interpessoal*” (PRADA, 1996, p. 8).

A perspectiva de elaboração e vivência colaborativa de projeto de pesquisa e intervenção com um grupo de professores de ciências naturais também foi apontada em Bastos e Angotti (1996). Apoiados na concepção educacional dialógica freiriana, defendem trabalhar com o “conhecimento educacional mais próximo da realidade dos alunos” de modo a concretizar uma prática educativa emancipatória por meio da problematização dos conteúdos. A questão orientadora desse estudo centra-se no potencial emancipatório da pesquisa-ação para desenvolver a pesquisa educativa fundamentada pela dialogicidade, colaboração e emancipação na busca de contemplar o epistemológico e o metodológico do conhecimento da prática educacional. Então, essa prática, desde que caracterizada por ações educativas oriundas da pesquisa, pode favorecer a “apropriação e reelaboração das temáticas escolares”. Para tanto, há necessidade de formação de grupo de ação e a elaboração de um projeto colaborativo balizado pela concepção de pesquisa-ação emancipatória.

De forma mais detida, Giovanni (1996) argumenta que os conceitos de cooperação e partilha entre pares fundamentam o novo modelo de formação que pressupõe a prática reflexiva do ensino e a autonomia profissional. A autora destaca que tanto fora como no Brasil, a idéia de que as instituições devem colaborar entre si não é nova, mas é crescente no País a participação e o envolvimento dos professores em experiências dessa natureza. No transcurso das tendências de colaboração, destaca-se, a partir de Clark (1988), a transição do “perfil” do professor: “professor estudante”, “professor informante, sujeito da pesquisa” e “professor parceiro, participante, usuário e autor” (nas novas tendências).

Somente a idéia de parceria não sustenta a perspectiva da pesquisa colaborativa, já que ela pressupõe a presença de agentes representativos da situação em estudo em todos os momentos do processo que intencionam intervir nessa situação. Então, é a natureza da participação que se altera na perspectiva da pesquisa colaborativa, pois a melhoria da situação deve se dar para e com esses agentes, no caso as relações de colaboração entre instituição escolar e universitária. Assim,

Professores, diretores, supervisores continuam ‘estudantes’, continuam ‘informantes ou sujeitos da pesquisa’, só que, nesse caso, tornam-se parceiros, usuários-autores do processo de pesquisa, isto é, não se trata mais de uma participação passiva, mas

de uma participação ativa, consciente e deliberada em cada decisão, ação, análise ou reflexão realizada (GIOVANNI, 1996, p. 3).

As seguintes características compõem a perspectiva da pesquisa colaborativa: a) foco no trabalho coletivo e nas questões teóricas e práticas da realidade escolar; b) respeito e crescimento entre todos os participantes; c) ênfase no processo de investigação de problemas reais e na implementação de resultados; e d) busca de aproximação entre mudanças na escola e desenvolvimento do professor.

Dentre os efeitos positivos do desenvolvimento de projetos de pesquisa colaborativa, estão a criação de uma estrutura que proporcione o processo de reflexão sobre os problemas escolares; a união e a interação entre os professores com possibilidades de assumir novos papéis; a constatação de que os problemas escolares se revelam mais nessa forma de pesquisa do que na tradicional; a legitimação do conhecimento prático dos professores e a sua definição de problemas; a aproximação da pesquisa do processo da implementação dos seus resultados; a possibilidade de formação dos sujeitos das instituições envolvidas, tanto o desenvolvimento de professores em exercício quanto o de professores na universidade.

Destaca, ainda, a pesquisa-ação como a forma de potencializar a proposta de pesquisa colaborativa, entendendo-a como condição para projetos de formação e desenvolvimento profissional que têm a prática como fonte de investigação e que favoreçam a produção de conhecimento que “derive da e provoque a intervenção”. Não menos importante nas considerações de Giovanni (1996) é a preocupação com a continuidade desses projetos, pois a fragilidade e a inconstância na sua realização podem romper com a organicidade necessária nas relações institucionalizadas. Por isso chama a atenção, em relação ao papel da universidade no estudo sistemático dos projetos colaborativos, para a formação de profissionais da educação, haja vista o fato de que nem sempre esses trabalhos são reconhecidos academicamente.

Com esses trabalhos, pode-se perceber uma particularidade dentre o conjunto de estudos que enfatizaram o trabalho cooperativo e coletivo como significativos para a formação do professor pesquisador. Especialmente o investimento de Giovanni (1996) favoreceu a apropriação de enunciados densos e bastante sistematizados a partir da experiência de pesquisa colaborativa na

formação de professores. Isso referenda ainda mais a sua contribuição para a elaboração de um quadro teórico-prático sobre a formação do professor pesquisador, especialmente no que se refere ao resgate da profissionalidade do professor e à legitimação do seu conhecimento prático por meio de relações de colaboração e co-responsabilidade entre instituições formadoras, como a escola e a universidade.

Sínteses parciais

Diante das considerações dos 14 trabalhos dos VIII ENDIPE, depreendem-se os seguintes enunciados constituidores de um repertório de conhecimentos sobre a formação do professor pesquisador:

- a produção acadêmica mostrou interesse em apresentar apontamentos que identificassem como possibilidade a proposta de formação do professor mediada pela pesquisa e que, ao mesmo tempo, buscassem sistematizações de alguns de seus enunciados;
- os trabalhos apresentam convergências de temáticas problematizadas como a indicação da proposta da formação do professor pesquisador na construção do pensamento educacional brasileiro sobre a formação do professor e como a formação do grupo de estudos e pesquisas na constituição do professor pesquisador e na organização colaborativa do trabalho de investigação e ação na formação e na atividade docente;
- essa produção indica um movimento na formação do professor no Brasil que propõe como possível articular pesquisa, formação e prática pedagógica, ou seja, a possibilidade do “movimento professor pesquisador”. O debate sobre esse “movimento” se contextualiza sobremaneira na discussão sobre a relação ensino e pesquisa no ensino superior e formação do professor;
- há uma particularidade nos estudos que tratam desse movimento que aponta, já nesse período, sistematizações na forma de tendências, a respeito da lógica de relacionamento entre ensino e pesquisa na Didática;
- foi possível perceber sinais que conferem a relação entre ensino e pesquisa como complementar na formação e na prática docente, de modo a exigir a

ampliação dessa relação que se soma à noção de parceria, interação, comunicação, formação e práxis social;

- assumiu-se a pesquisa como instrumentalização para uma prática refletida e para a produção de conhecimento novo que guia e ressignifica essa mesma prática e os seus sujeitos;

- foi apontada como mobilizadora para se propor o eixo articulador pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, a crítica à prática de ensino tradicional, à separação entre pesquisa e docência, aos programas de formação em serviço desintegrados da realidade e da participação do professor e aos pressupostos lineares e fechados da concepção de ciência orientadora do ensino e da pesquisa;

- encontra-se presente também em trabalhos sobre a formação do professor pesquisador a necessidade de uma diferente relação com o conhecimento e seu processo de produção, baseada na diversidade e na abertura de pensamento, na comunicação e no compromisso profissional;

- compreende-se que a formação do professor pesquisador pode se construir pela organização em grupos de estudos e pesquisa, concebidos como espaços de produção de conhecimento, de produção da profissão docente e, sobremaneira, de constituição do professor pesquisador;

- a possibilidade de reapropriação da ação docente, por meio da pesquisa da prática, recuperando a valorização do saber do professor, a sua condição de pesquisador, de modo que o papel dos sujeitos envolvidos amplia-se para investigar suas ações e produzir conhecimentos sobre o ensino;

- a perspectiva da pesquisa colaborativa, com ênfase nas experiências de pesquisa-ação, marca uma tendência nos estudos sobre a formação do professor pesquisador, destacando como fundamental, dentre outros aspectos, o resgate da profissionalidade do professor e a legitimação do seu conhecimento prático por meio de relações de colaboração e co-responsabilidade entre instituições formadoras, como a escola e a universidade;

- esse processo de formação e de pesquisa que, sobremaneira, indica a participação, a colaboração e a parceria, pressupõe a possibilidade de o professor assumir a condição de ator no desenvolvimento de investigações sobre o ensino, na implementação de seus resultados, bem como na produção de conhecimento.

4.3 IX ENDIPE

Para a análise da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, a partir do IX ENDIPE, foram selecionados 21 trabalhos. São eles: Garrido et al. (1998); Aboud et al. (1998); Bacchini et al. (1998); Souza (1998); Souza e Baldino (1998); Mazzili (1998); Passos (1998); Costa (1998); Abdalla e Junqueira (1998); Lima e Sbrogio (1998); Pereira, E. M. A. (1998); Ávila (1998); Esteban (1998); Pereira, J. E. (1998); Geraldi, Messias e Guerra (1998); Taffarel (1998); Fiorentini Souza Jr. e Melo (1998); André (1998); Martins (1998); Garcia ((1998) e Marin (1998).

Um olhar panorâmico para essa produção mostrou que a grande parte (15 trabalhos) se referiu à pesquisa-ação, em alguns casos à pesquisa-ação colaborativa em especial. Seja na forma do uso dessa abordagem metodológica em situações de formação inicial ou continuada, seja na sua discussão teórica, a pesquisa-ação foi referência para a orientação da proposta de formação do professor pesquisador, o que a torna uma singularidade dentro do contexto da produção dos ENDIPEs até então analisados. Em face disso, esses trabalhos sinalizaram para quatro unidades temáticas relativas à natureza da pesquisa na formação do professor pesquisador; aos procedimentos metodológicos que orientaram a relação pesquisa e ação; aos papéis e às relações entre professores e pesquisadores; e às questões resultantes da concretização/discussão da proposta de formação do professor pesquisador.

4.3.1 A natureza da pesquisa que forma o professor

Como posto, singularmente, a proposta de formação do professor pesquisador no IX ENDIPE orienta-se pela pesquisa-ação, até com ela se confundindo. Essa singularidade aponta o entendimento de que a investigação e a ação são a base para a compreensão de uma concepção de pesquisa na formação de professores que pressupõe que conhecimento e intervenção, mudanças no papel do professor e do pesquisador e nas suas relações, mudanças na visão da relação teoria e prática e produção de conhecimento devem ser conceitos revisitados para que não se corra o risco de apropriações apressadas, inclusive dessa opção de

pesquisa. Outras compreensões sobre a natureza da pesquisa na formação do professor não referentes à pesquisa-ação também foram percebidas.

As críticas à frágil relação entre as pesquisas no campo da Educação Matemática e as salas de aula (SOUZA; BALDINO, 1998), a contraposição à visão do professor como mero aplicador e reproduzidor de conhecimentos e a defesa do professor como pesquisador (PEREIRA, E. M. A., 1998; GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998) e a consideração das instituições escolares como produtoras de práticas sociais, de valores e de conhecimentos, considerando seu empenho na busca de soluções para os seus problemas (GARRIDO et al., 1998) constituem um conjunto representativo das questões mobilizadoras da proposição de se formar o professor pela concretização de projetos de pesquisa-ação.

Três trabalhos articulados que se denominam pesquisa-ação e pesquisa colaborativa em programas de formação continuada (GARRIDO et al., 1998; ABOUD et al., 1998; BACCHINI et al., 1998) entendem que o pesquisar assumiu-se como uma atitude “distanciada e metódica” de exame por parte do professor (e da equipe de pesquisa em colaboração) do próprio trabalho pedagógico, como uma estratégia promotora do processo de reflexão e de mudanças nas práticas, considerando o desencadeamento da teorização e da realimentação da práxis pela problematização. Previstas nesse processo de investigar estão a produção da escrita e a divulgação dos resultados em encontros científicos, o que indica que a pesquisa feita com os professores percorre os caminhos da considerada “pesquisa acadêmica” em busca de sistematização. Na relação entre escola, formação continuada e pesquisa, Garrido et al. (1998, p. 7) apontaram que

Investigar as práticas escolares como pesquisador, como observador, propiciou uma atitude distanciada e metódica de abordar e examinar o próprio trabalho. A produção escrita dessas investigações, a necessidade de revisá-las e poli-las também propiciou distanciamento em relação à ação, capacidade de organização e abstração e esforço intelectual criador.

Para Souza (1998), a pesquisa, como um dos propósitos do curso de licenciatura em Matemática que pretende formar o professor pesquisador, é elo de conexão entre a Prática de Ensino e a formação do educador. Já que deve ser vista como mais uma tentativa de melhoria do ensino da Matemática e como estratégia de compreensão das rotinas que favorecem o fracasso no ensino da Matemática, a

desejada atitude de pesquisa constitui-se pela observação, intervenção e análise materializada na forma de pesquisa-ação, equivalendo ao

[...] momento em que o licenciando toma a própria prática como objeto de pesquisa; a reflexão é um momento de interrogação e discussão com um grupo de outros pesquisadores. A sala de aula de PE constitui-se então como um grupo de pesquisa (pesquisa-ação). O relato das experiências e problemas passa, desta forma, a constituir-se num relato de pesquisa de intervenção no real, a partir de problemas observados e analisados, discutindo alternativas às práticas docentes usuais. A formação de futuros professores 'reflexivos' passa, então, pela formação de grupos de pesquisa, a partir das aulas de Prática de Ensino (SOUZA, 1998, p. 7).

Atribuindo o mesmo propósito à realização de pesquisa na área de Matemática, Souza e Baldino (1998) entendem que, na condução do ensino, o professor investiga, tornando-se professor pesquisador com capacidade de colher e analisar dados, discutir e modificar a sua prática — objeto de pesquisa — pelo processo de pesquisa-ação.

Já Taffarel (1998), também pela via da Prática de Ensino a ser organizada na forma de projetos de pesquisa-ação integrada às demais disciplinas do curso de Educação Física, concebe a pesquisa-ação como busca de resolução de problemas e produção de conhecimentos. A dimensão prática da pesquisa-ação poderia garantir a superação dos limites dos “aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais”, já que “ter algo a dizer e a fazer” está aí implicado.

Abdalla e Junqueira (1998), Lima e Sbrogio (1998) e Pereira, J. E. (1998), baseados na concepção de pesquisa-ação crítica de Kincheloe (1997), compreendem a pesquisa como espaço de construção e formação docente em que ocorre a aprendizagem tanto do pesquisador como do pesquisado. Essa aprendizagem se fez no processo de ressignificação do trabalho do professor que articulava a construção e a reflexão do saber-fazer docente e a reflexão sobre o processo de formação do professor e também o próprio processo de pesquisa que se desvela nas múltiplas experiências da docência. Esse processo é assumida como princípio cognitivo de compreensão da realidade quando, pelos processos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, se busca a construção coletiva dos saberes docentes (ABDALLA; JUNQUEIRA, 1998). Compreende-se a “[...] pesquisa como espaço de formação docente, na busca de

ressignificar o trabalho do professor na construção do seu saber-fazer, onde o ensino passa a ser o lugar da pesquisa e a pesquisa o lugar da aprendizagem” (ABDALLA; JUNQUEIRA, 1998, p. 2).

Como consideram Lima e Sbrogio (1998), a autoformação, a aprendizagem coletiva e a produção do conhecimento são aspectos que se relacionam com o ponto central na pesquisa-ação, ou seja, a práxis. Isso quer dizer que, pela pesquisa-ação, a formação continuada de professores como estratégia pedagógica está vinculada à práxis docente. Apontam as autoras que,

Quando conduz à organização das informações, interpretando-as, a pesquisa-ação abre espaço para a produção crítica do conhecimento e, nesse processo, leva-nos a pensar sobre a nossa própria forma de ver e de interpretar essa realidade. Isso nos leva ao desenvolvimento de auto-aprendizagem, direcionado emancipatoriamente. Desenvolve, ainda, a empatia com alunos e colegas, a partilha de idéias, diminuindo as nossas ‘certezas’ e ‘verdades’ ‘pré-concebidas’ (LIMA; SBROGIO, 1998, p. 8).

O extrato do texto de Pereira, J. E. (1998, p. 2) confirma a idéia da pesquisa como processo de reflexão em colaboração sobre as práticas dos sujeitos envolvidos, ou seja,

[...] a pesquisa foi um trabalho de reflexão sobre a prática do professor, mas também do pesquisador, funcionando como um ponto de intersecção entre a realidade da escola e a Universidade, com momentos de colaboração no trabalho do professor a partir das intervenções na sala de aula, intervenções que tentaram contribuir para a melhoria de ‘ser professor’.

Também a partir da perspectiva colaborativa, Martins (1998), em pesquisa sobre a área da Didática, considera a pesquisa-ação como articuladora de ensino e pesquisa, isto é, como possibilitadora do redimensionamento das práticas na perspectiva de “sistematização coletiva do conhecimento” (ensino) por um processo de “investigação de ação-reflexão” que propõe ações concretas com fins de “sistematização coletiva de novos conhecimentos, gerados a partir de novas práticas” (pesquisa). A própria autora explicita essa visão:

[...] esse processo de trabalho em que o professor vai caracterizando e problematizando sua prática pedagógica, analisando, refletindo, criando novas possibilidades de práticas,

produzindo conhecimentos acerca dessas práticas, socializando esses conhecimentos, inclusive através da escrita, é também uma atividade de pesquisa. No próprio processo de trabalho, eles passam a criar e a produzir novos conhecimentos, são atores e autores que se ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática (MARTINS, 1998, p. 280).

Uma concepção de investigação realizada com e por professores, a partir da sala de aula, conforme sinaliza Marin (1998), constitui-se essencialmente por uma “fúria epistemológica” na contínua construção das ações e reelaboração dos saberes dos professores, o que exige a perspectiva reflexiva, dialética, questionadora e crítica. A idéia de que a investigação é um processo cognitivo em desenvolvimento nas situações da prática docente revela um compromisso com a atividade científica voltada para a qualidade da educação. Por isso é que a autora argumenta:

No estudo do conhecimento científico do ponto de vista crítico, isto é, do seu valor, consideramos que é nas circunstâncias práticas e na relação que o professor estabelece entre ele próprio e a sua prática que podemos encontrar o valor dessa modalidade de investigação. É nessa relação dos professores com seus saberes e outros que venha a adquirir, que descobriremos caminhos importantes para as crises constantes que vivemos na educação. Talvez esteja aí um novo caminho para a qualidade do ensino, a partir da sala de aula (MARIN, 1998, p. 486).

Dentro da singularidade expressa pela predominância de referência à pesquisa-ação como base da formação do professor pesquisador, observei a singular dedicação de quatro trabalhos — Pereira, E. M. A. (1998), Geraldi, Messias e Guerra (1998), Fiorentini (1998) e André (1998) — em refletir sobre aspectos dessa modalidade de investigação na formação de professores.

O estudo de Pereira, E. M. A. (1998) traz a contribuição do inglês John Elliott para o movimento nacional e internacional do professor pesquisador, destacando a pesquisa-ação como meio de produzir conhecimento sobre os problemas da realidade do professor, tendo em vista a melhoria da situação do próprio professor e da coletividade a que pertence. Segundo a autora, Elliott concebe a pesquisa-ação como um processo que se modifica em “espirais de reflexão e ação” que objetivam:

[...] aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante); proceder os

mesmos passos para a nova situação prática (PEREIRA, E. M. A. 1998, p. 8).

Na perspectiva da pesquisa-ação de Elliott, está posto o princípio de que o conhecimento, inclusive o do professor, deve ser convertido em “hipóteses-ação”. Isso quer dizer que, pelo currículo escolar, se comprovam e se desenvolvem as idéias educativas, o que pressupõe que os problemas pesquisados são originados na prática, exigindo o envolvimento coletivo dos professores. Adverte a autora que a ênfase na prática não deve resultar no descaso com a teoria, mas na unidade e no diálogo entre ambas, legitimando-as no próprio processo de investigação-ação. Nesse contexto, toma-se como necessidade o papel do professor como pesquisador, portanto, produtor de conhecimento a partir de sua prática.

A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas, inclusive conflitantes, que uma situação concreta possui. A teoria compete o embasamento dessas alternativas e pela análise e pelo diálogo com a situação, fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas (PEREIRA, E. M. A., 1998, p. 11-12).

Por sua vez, o trabalho de Geraldi, Messias e Guerra (1998) discute a contribuição do americano Kenneth M. Zeichner para o movimento do professor pesquisador, destacando a possibilidade e o sentido da idéia do professor como investigador de sua prática, particularmente pela pesquisa-ação. A ênfase na dimensão política dessa proposta dada por Zeichner é um importante ponto destacado pelas autoras. Aí se encontra a legitimidade epistemológica da pesquisa-ação que, ao se constituir pela tríade desenvolvimento profissional do professor, orientação para as políticas públicas e transformação da escola, aposta na assunção do professor pesquisador, diferente das perspectivas de pesquisa-ação que concebem o professor como participante da situação de pesquisa cujo controle não lhe pertence. Então, as questões da relação hierarquizada entre pesquisadores e professores, a dicotomia entre os seus saberes, a legitimidade do conhecimento do professor e a propriedade das pesquisas tensionam a construção da pesquisa-ação na formação inicial e continuada de professores, como destacam as autoras:

A pesquisa-ação proposta e trabalhada por Zeichner com professores dos diferentes graus de ensino e alunos de graduação considera a professora e o professor como sujeitos do processo de produção do conhecimento. São pesquisadores, têm voz, mantêm a propriedade de sua pesquisa e os seus saberes são respeitados (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 4).

Em específico o trabalho de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) sobre a natureza dos saberes docentes no processo de produção e investigação pedagógica sugere o olhar para a interdependência entre os saberes praticados/produzidos pela academia e saberes praticados/produzidos pelos professores, apesar da relação tensionada entre eles. Os autores advertem que, na relação dos professores e dos acadêmicos com esses saberes, especialmente na forma como concebem a relação teoria e prática, é que se localiza o problema dessa tensão. A partir da crítica à obra de Lee Shulman, os autores destacam a determinação da complexidade da prática pedagógica na constituição dos saberes docentes em ação, já que estes não se limitam à aplicação do conhecimento teórico, visto como verdadeiro e indubitável. De Britt-Mari Barth, para esses estudiosos a idéia de captar o “saber em movimento” sinaliza para a compreensão do saber em elaboração na prática e das teorias implícitas que orientam a prática docente. De Carr, Kemmis e Paulo Freire, apontam a dimensão da educação como práxis valoriza a relação de complementaridade entre saberes teóricos e saberes elaborados pelos professores, de crítica e de reelaboração, já que esses saberes são relativos e impregnados de valores ético-políticos. E é justamente aí, segundo esses últimos autores, no contexto da pesquisa-ação emancipatória (HABERMAS), na ressignificação da relação teoria e prática, a partir da prática pedagógica que está a “[...] *potencialidade e a vitalidade da produção de saberes profissionais do professor e do seu respectivo desenvolvimento profissional [...]*” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 1998, p. 9). Essa perspectiva desafia o coletivo de professores a imprimir uma postura investigadora em frente à sua prática e ao processo de produção de saberes, tanto na formação inicial como na continuada e no desenvolvimento profissional de professores e de formadores de professores.

Por outro lado, André (1998), a partir da discussão sobre os desafios encontrados no desenvolvimento de pesquisas orientadas pela “metodologia de leitura crítica da prática”, especialmente pela pesquisa-ação na formação continuada de professores, questiona sobre os limites e as distinções entre

pesquisa/investigação e formação/ação. Esse grande dilema epistemológico, — contextualizado no recente tempo de consolidação do acúmulo de conhecimentos sobre a pesquisa-ação na área de formação de professores — foi assim expresso:

[...] podemos dizer que a pesquisa-ação tem tido um papel relevante quando utilizada no contexto da formação continuada. Tem estimulado um acompanhamento criterioso – planejamento, análise e avaliação – das práticas de formação, tem favorecido o envolvimento dos participantes no processo de auto-formação e tem possibilitado mudanças nos comportamentos dos docentes, com repercussões positivas na aprendizagem dos alunos. Entretanto sua contribuição em termos de sistematização e de avanço do conhecimento na área da educação tem deixado muito a desejar. O que tem impedido esse avanço, poderíamos indagar? (ANDRÉ, 1998, p. 263).

Embora esse questionamento de André (1998) positivamente toque em aspectos pouco ou ainda não tratados nesse debate, tem-se “argumentos certos”, como postos pela produção até então analisada de que a pesquisa-ação é uma fundamental estratégia de formação do professor pesquisador.

No que se refere aos trabalhos que não apontaram a pesquisa-ação como opção metodológica, perceberam-se claras aproximações com a idéia da pesquisa e a intervenção. Para Mazzili (1998), a investigação sobre a realidade escolar e sobre a prática pedagógica dos professores associa-se ao desenvolvimento de projetos de intervenção vinculados ao estágio da Prática de Ensino, tido como “espaço da práxis”. A partir de problemas de pesquisa identificados no campo de estágio por um processo de reflexão coletiva, são exercidas as funções docentes com a proposição de atividades de “investigação, planejamento, execução e avaliação” da prática pedagógica, o que busca assegurar o processo de investigação e ação.

De modo similar, o trabalho de Ávila (1998) com a Prática de Ensino em séries iniciais parte das inquietações dos alunos que vão, gradativamente, configurando-se em questões de pesquisa submetidas a um processo de coleta e análise, originando uma reflexão sobre resultados e possibilidades de publicação. Esse processo, textualmente assumido como a formação de professores pesquisadores, afirma-se no princípio de que “[...] o próprio ato de ensinar é por si só um ato investigativo” (ÁVILA, 1998, p. 2).

Também na direção de formação do professor pesquisador na graduação, Costa (1998), sob os binômios formação/ação e formação/investigação de Nóvoa, e

sob a perspectiva de iniciação dos professores em práticas investigativas de Perrenoud, destaca a necessidade e a possibilidade da pesquisa como condição de reconstrução das práticas pedagógicas e produção de conhecimento, considerando o confronto entre “o que existe e o que pode ser transformado”, certamente em diferentes níveis de elaboração teórica. Com isso a pesquisa foi apontada como

[...] toda atividade voltada para solucionar problemas no âmbito da ciência, tendo em vista compreender a realidade e orientar nossas ações. O conceito aqui empregado, portanto, não se restringe a técnicas e procedimentos para pesquisar, mas sim pesquisa é atividade social-histórica, não homogênea e linear, apresentando níveis diferenciados, por constituição histórica de quem a realiza (ÁVILA, 1998, p. 3).

Em Passos (1998), a visão de que os professores têm capacidade de “resolver seus próprios problemas”, discutindo e investigando sua própria prática, reforça o argumento da pesquisa de natureza colaborativa entre professores da escola e pesquisadores universitários. Isso implica pensar a pesquisa na formação dos professores como postura reflexiva em relação à prática e busca conjunta de encaminhamentos, o que pressupõe uma imersão nessa prática e o reconhecimento dos professores como possuidores de saberes tanto pelos pesquisadores como pelos próprios professores para se rever as formas prescritivas de trabalho nesse contexto.

O trabalho de Esteban (1998) reafirma a possibilidade de, pelo processo de reflexão sobre a ação mediada pela pesquisa, se vivenciar a prática de avaliação do ensino como “uma investigação do processo de construção de conhecimentos do/a aluno/a”. Esse processo de investigação na formação continuada se definiu como espaço de dúvidas, dilemas e de “desconhecimentos para a construção coletiva de novos conhecimentos”. Sem dúvida, também, seu eixo vinculou-se com a busca de respostas “possíveis e adequadas” para o propósito de deslocar a perspectiva da avaliação como classificatória e excludente para a perspectiva da “indagação do conhecimento existente e em construção”. Como considera a própria autora,

A avaliação como prática de investigação se revela um instrumento importante para a prática dos professores e professoras que, comprometidos com a construção de uma escola democrática, se encontram freqüentemente diante de dilemas para os quais nem sempre têm a *resposta certa*. Professores e professoras que

necessitam se capacitar, cada dia mais, como investigadoras de sua própria prática para conseguir encontrar *respostas possíveis* e *respostas adequadas* (ESTEBAN, 1998, p. 9, grifos da autora).

Finalmente, em Garcia (1998) está reforçado o pressuposto de que a professora⁸² é uma pesquisadora da sua própria prática e produz conhecimentos. Pelos enfrentamentos do cotidiano escolar, ela é levada a investigar o quê e o porquê na busca de soluções de seus problemas. Nessa perspectiva, valoriza-se a professora como portadora de teorias que se reelaboram no seu contínuo processo de formação, que se constitui pela multiplicidade de vivências e identidades. Nesse contexto, a natureza da pesquisa assenta-se também na visão de que a escola é um “[...] *espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução*” (p. 299). Isso implicou a clara sugestão de revisão dos referenciais, como o diálogo com autores como Ginzburg, para cuidar dos “detalhes, indícios e sinais” e da “reeducação dos sentidos”, e como Morin, para atentar para a “complexidade do fenômeno”, a fim de se repensar as certezas e apontar outras lógicas e novas explicações, critérios fundamentais para o confronto entre saberes sobre a prática docente. O fragmento de texto seguinte procura explicitar esses argumentos:

Cada vez fica mais claro para nós e para as professoras e alunas com as quais trabalhamos, que a escolha da dúvida como método nos leva inevitavelmente à necessidade de investigar permanentemente a escola na tentativa de melhor compreender a sua complexidade ainda que saibamos inatingível, pois que a cada nova apreensão da realidade, novas revelações do desconhecido. Esta constatação é que nos faz concluir da importância de que a professora se torne pesquisadora de sua prática, atualizando a teoria quando esta não dá conta da complexidade da situação com que ela se depara em seu cotidiano. Trabalhamos, nós e as professoras, com pistas, indícios e sinais, nem sempre as melhores pistas, indícios e sinais, mas as possíveis para nós naquele momento singular (GARCIA, 1998, p. 301).

Diante dos dados advindos dos trabalhos do IX ENDIPE, foi possível apreender alguns apontamentos sobre a natureza da pesquisa que, analisados no conjunto dos ENDIPEs, sugerem a constituição do professor pesquisador a partir dessa produção. Em face do predomínio de trabalhos orientados pela modalidade

⁸² Normalmente, tenho utilizado a expressão professor no masculino como forma de compreensão de uma dimensão mais ampla do “sujeito” que ensina/investiga. Para ser fiel à opção de escrita da autora, mantive a forma feminina.

pesquisa-ação, a natureza da pesquisa se faz pela associação entre investigação e ação, o que pressupõe a revisão ou aprofundamento de conceitos como conhecimento e intervenção, papel do professor e do pesquisador, teoria e prática e produção de conhecimento. Os trabalhos que não indicaram essa opção metodológica também destacaram a investigação e a intervenção como eixo dessa discussão.

Surgiram compreensões sobre a natureza da pesquisa na pesquisa-ação não conflitantes, indicando relações de complementaridade entre diversas visões que, de forma geral, caracterizaram-se como estratégia promotora do processo de reflexão e de mudanças nas práticas, considerando o desencadeamento da teorização e da realimentação da práxis pela problematização a partir da busca colaborativa. A pesquisa também foi entendida como processo cognitivo e espaço de construção, formação e autoformação docentes em que ocorre a aprendizagem coletiva, tanto do pesquisador como do pesquisado, ressignificando o trabalho do professor.

Nesse ENDIPE, observou-se que a singular dedicação de quatro trabalhos na reflexão teórica sobre a pesquisa-ação — Pereira, E. M. A. (1998), Geraldi, Messias e Guerra (1998), Fiorentini (1998) e André (1998) — apontou a sistematização e o aprofundamento de aspectos necessários à fundamentação dessa modalidade de investigação na formação do professor pesquisador no Brasil, trazendo particularmente a contribuição de autores como Elliott, Zeichner e Carr e de Kemmis e Paulo Freire. Ainda indicou os desafios metodológicos na discussão desse tema. Como orientação teórica para o assunto, apareceu a sugestão de referências, como Ginzburg para cuidar dos “detalhes, indícios e sinais” e da “reeducação dos sentidos”, e Morin para atentar para a “complexidade do fenômeno”, a fim de se repensar as certezas e apontar outras lógicas e novas explicações, critérios fundamentais para o processo de formação do professor mediado pela pesquisa.

4.3.2 Procedimentos do “como fazer” o professor pesquisador

Como a ênfase dos trabalhos do IX ENDIPE, voltou-se para a articulação entre a investigação e a ação, e a questão do “como fazer” foi destacada. A preocupação em apresentar e discutir as implicações das ações de pesquisa com e

pelo professor em formação inicial e continuada mostra que o processo de pesquisa sobre/com/na prática docente é tomado como objeto de investigação em constante avaliação pelos nossos estudiosos. Isso faz compreender que os próprios procedimentos metodológicos estão se fazendo no próprio processo de pesquisa e que a abordagem de formação do professor pesquisador se constrói na interface com uma “reelaboração metodológica”.

Para Garrido et al. (1998), a introdução de uma cultura investigativa na escola foi constituída por etapas de associação entre reflexão e ação, orientadas nas idéias de Schön. A primeira etapa caracterizou-se pelo processo de *reflexão na ação* para conhecimento inicial da proposta da escola, das suas práticas e das representações dos professores e para o entrosamento entre os participantes e a organização conjunta do processo. Os autores destacam que os dados foram oferecidos e não recolhidos por um processo de “coleta de dados sobre a escola”. As fontes usadas foram documentos, atas de reuniões, textos escritos por professores, entrevistas e videogravações. A segunda etapa, a *reflexão sobre a ação*, definiu-se como o aprofundamento dos questionamentos postos e a organização em subgrupos de projetos investigativos a partir de eixos temáticos. A *reflexão sobre a reflexão da prática* como investimento em parceria na organização e teorização das investigações práticas dos professores apresentou-se como a terceira etapa da pesquisa-ação. A atitude distanciada e metódica de análise do próprio trabalho e a produção escrita decorrentes da construção de um esforço intelectual e de uma capacidade de abstração foi tão necessária quanto à avaliação permanente das ações e a sua socialização. Sobre esse processo, os autores comentam que,

Da problematização da prática alcançaram a teorização, que agora realimentará a práxis. O passo seguinte será a divulgação desses resultados em encontros científicos como este que ora se realiza e no sistema público de ensino, via internet, propiciando assim novas redes de trocas (GARRIDO et al., 1998, p. 7).

Aboud et al. (1998) e Bacchini et al. (1998) representam subgrupos formados por áreas temáticas para a realização de projetos de pesquisa, como o citado. Os primeiros autores destacam a análise, o registro de observações de aulas, tanto na sua preparação como na sua execução, e o relato como desencadeadores de elaboração de pesquisa como processo educativo. O uso do questionário e de entrevistas, a dramatização e a edição de um boletim informativo das ações do

projeto também foram apontados como procedimentos do trabalho investigativo. Os segundos autores sinalizaram, como condição da compreensão e da melhoria das ações, a necessidade do exercício da indagação a si mesmos, aos colegas e à prática, e também a importância do relato, mesmo considerando a heterogeneidade do grupo e das áreas. A utilização de questionários, livro da vida, discussões, depoimentos e estudos bibliográficos complementam ações com perspectiva de constituição de uma comunidade de reflexão na escola. Relatam os autores:

Pretendemos, assim, dentro de nossas condições, realidade e expectativas, criar uma comunidade de reflexão, realizando análise dos materiais coletados e propondo alternativas a partir do que constataremos. Imaginamos que, posteriormente, talvez possamos ampliar ainda mais e aperfeiçoar esta coleta e análise, utilizando, por exemplo, sistemática semelhante como nossos alunos, descobrindo e elaborando maneiras originais e criativas de analisar esses dados. Por enquanto, temos que nos ater à implementação dessa cultura de pesquisa e observação através do vídeo (BACCHINI et al., 1998, p. 3-4).

Souza (1998) defende o trabalho por grupos de pesquisa com a participação de alunos de pós-graduação e de graduação como forma de integrar pesquisa, formação pela via da Prática de Ensino. Nesse contexto, pela observação e pela reflexão teórica, tem-se a elaboração de um problema a ser estudado e a proposição de instrumentos que objetivam a sua compreensão. Uma pergunta diretriz surgida do tema proposto aponta uma direção (problema prático) e um sentido (questão teórica) a serem pesquisados. A intervenção se apresenta como ação no cotidiano de investigação do problema proposto com base nas reflexões e análises, ou seja, ao substituir “[...] a regência pela intervenção no real garantimos um maior leque de possibilidades tanto pedagógicas como didáticas. Assim, o futuro professor é o agente que se encarrega de conduzir o ensino, colher e analisar dados” (SOUZA, 1998, p. 6). Já a análise pressupõe a tomada da própria prática como objeto de pesquisa, em que a sala de aula de Prática de Ensino torna-se um grupo de pesquisa (pesquisa-ação) que se constitui em espaço de formação.

A idéia do “grupo como gerenciador de intervenções”, também indicada por Souza e Baldino (1998), fundamenta-se no processo de ação-reflexão-ação de situações concretas de sala de aula, objeto de pesquisa. Reuniões semanais, atividades em subgrupos, desenvolvimento de projetos específicos, relato e discussão de atividades, planejamento e avaliação das intervenções, construção de

material didático-pedagógico integram a perspectiva de discussão e modificação da prática de ensino.

Essa perspectiva é também visualizada em Mazzili et al. (1998), quando enfatizam a organização dos alunos em grupo para realizar investigação sobre a realidade escolar e a prática pedagógica do professor. Identificam-se problemas, fazem-se análises, elaboram-se e avaliam-se projetos de intervenção em conjunto com escolas e professores de Prática de Ensino. Os projetos de intervenção são originários da investigação sobre a realidade escolar. Então, atividades de investigação, de planejamento, de execução e de avaliação, materializadas no registro e na análise dos dados e sistematização, na forma de um relatório final discutido coletivamente compõem a base da pesquisa em ação que associa formação inicial e continuada.

Em Taffarel (1998), pela pesquisa-ação na Prática de Ensino, busca-se uma unidade metodológica que implica a elaboração de uma “matriz de problemas”, investigando seus nexos e determinações históricas, a problematização coletiva com base na “multiplicidade de questões e explicações” e “construção e consideração da referência teórica explicativa”.

Ainda pela via da Prática de Ensino como espaço de investigação, Ávila (1998) sugere que, em um momento (semestre letivo) o estágio se inicie com a observação participante na instituição escolar e, na turma selecionada, se elabore um diário de classe com registro das reflexões e um relatório relativo ao trabalho desenvolvido e que, em semestre posterior, se proceda à “investigação de um tema” gerado no primeiro momento, a ser apresentado na forma de artigo ou pesquisa.

Percebe-se também em Abdalla e Junqueira (1998) o uso do resgate e da reconstituição da história e vida do professor, o reconhecimento e a caracterização da escola, a observação sistemática de aulas e a participação nessas aulas, a reflexão coletiva sobre o saber-fazer docente, a descrição, a discussão e o registro das situações didáticas como passos para a concretização da pesquisa como espaço de construção/formação docente.

Nessa direção, o trabalho de André (1998) destaca que, na pesquisa com a prática docente, trabalhou-se com as professoras a organização do espaço de leitura e de escrita, a utilização do “caderno de escrita” e do diário de investigação, foram realizados seminários de estudos, análises de teses e dissertações, estudos de textos específicos, entrevistas e acompanhamento de sala de aula.

Sob a perspectiva colaborativa, Passos, (1998) ressaltou como caminho a aproximação entre pesquisador, coordenadora escolar e professoras por “identificação, cumplicidades e solidariedade”, de modo a estabelecer relações de parceria com clima de confiança e não como incorporação de que essas fossem “sujeitos da pesquisa”. A leitura e a discussão de textos, tendo em vista a reflexão coletiva sobre a prática, foram postos como ações de “melhorar o conhecimento que era produzido na e pela prática” de cada participante e de ajuda no desenvolvimento de uma postura mais reflexiva sobre a prática cotidiana. O uso de textos favoreceu uma reflexão mais fundamentada da prática.

Enfim, o processo de reflexão constante, com momentos de problematização e aprofundamento sobre o que foi vivenciado e investigado, pressupondo estudos teóricos, registros, produções e sistematizações teóricas (COSTA, 1998), (ESTEBAN, 1998); a organização e a interpretação de informações para processo de produção de conhecimento (LIMA; SBROGIO, 1998); a observação participante, as reuniões para estudos de textos, para conhecer os professores e esclarecer a própria pesquisa (PEREIRA, J. E., 1998); a descrição, a reflexão e a problematização coletiva da prática na busca de explicações dos determinantes dessa prática e a elaboração de propostas de ação daí advindas, orientadas pelo viés da sistematização e da produção do conhecimento (MARTINS, 1998) caracterizam também o que aqui se denomina de procedimentos metodológicos em favor da formação do professor pesquisador.

A análise dos textos sinalizou uma diversificação de usos de procedimentos de organização do trabalho pedagógico como da própria pesquisa com e pelo professor, na e sobre a prática pedagógica, indicando uma simbiose em que a pesquisa se torna um ato pedagógico e o ensino um ato investigativo. Com mais ou menos força, em todos eles, a consideração com o processo reflexivo e a sistematização do conhecimento mobilizado nesse processo foi uma preocupação somada, sobretudo, à consideração de que o envolvimento colaborativo da escola e do professor foram condição fundamental para os usos e apropriações de procedimentos e técnicas orientados pela abordagem qualitativa de pesquisa. No entanto, embora a indicação e a descrição desses usos tenham sido destacadas mostrando, as perspectivas de melhorar as maneiras de fazer, a sua problematização não recebeu olhar igual, o que não implica dificuldades na identificação de balizamentos e tendências. Sem dúvida, nessa perspectiva, esteve

implícita uma ética relativa à necessidade de construção de relações comprometidas com a melhoria das práticas e dos sujeitos, mediada pela pesquisa como eixo articulador dos processos de formação.

4.3.3 Relações entre o professor e o pesquisador: ressignificação de papéis

Os novos olhares identificados para o papel dos professores quando envolvidos em processos de pesquisa, estão mediados pela revisão do papel do pesquisador e vice-versa. Portanto, a ressignificação das relações entre professores e pesquisadores, instituições escolares e universitárias, gestada pela/com a construção desses novos olhares, tornou-se condição para a concretização da proposta do professor pesquisador nos trabalhos do IX ENDIPE. Notadamente, está aí uma das importantes possibilidades de superar a orientação baseada na racionalidade técnica que concebe os professores como aplicadores de conhecimentos produzidos pela academia e que reforça as relações hierarquizadas entre professores e pesquisadores e entre conhecimento e ação. Como dito, uma nova ética nas relações se fez necessária no fazer o professor pesquisador e, marcadamente, a perspectiva colaborativa foi destacada por essa produção.

Para a perspectiva de transformação das escolas em comunidades críticas e de introdução de uma cultura investigativa, nessa instituição defendida por Garrido et al. (1998), está inerente a concepção de professor como ator de transformações da cultura escolar e como autor de práticas sociais. Por isso a necessidade de uma formação sustentada por um projeto político-pedagógico emancipatório, voltada para a construção do pensamento crítico-reflexivo, autônomo e para a autoformação. Na institucionalização de programas conjuntos de formação pela pesquisa, professores e pesquisadores são diferentes tipos de participantes com diferentes capacidades e perspectivas, mas a proposição e a execução de projetos de investigação e ação ocorrem em parceria e colaboração, em que ambos são responsáveis. Como sujeito externo à escola, os pesquisadores assumem importante papel como questionador e provocador da construção da anunciada cultura investigativa na escola. Nesse processo, tanto a burocratização do sistema educativo como a condição intelectual do professor e suas atitudes de resistência, de impotência e de passividade se mostraram como obstáculos.

Nas palavras dos autores, confirmam-se algumas dessas questões: “*Tem início o processo de problematização da escola e de suas práticas. A reação imediata dos professores foi esperar as soluções dos pesquisadores. Ao invés de respostas, o grupo foi convidado a investigar as questões*” (GARRIDO et al., 1998, p. 6).

A manifestação de expectativas dos professores da educação básica (que são os autores deste texto) em frente ao trabalho com pesquisadores da universidade foi tema de reflexão em Aboud et al. (1998) e mostra características de dependência dos professores em relação aos pesquisadores da universidade na definição de ações. Citá-la textualmente confirma tal constatação:

Queríamos da Universidade teorias e estratégias de ação, conhecimentos novos para confirmar o que existia ou questionar a prática do grupo. Mas não era esta a estratégia de ação do projeto. Aos poucos os professores da Universidade esclareceram ao grupo que os direcionamentos e as estratégias de trabalho seriam concebidos por toda a equipe conforme nossas observações, vivências e problemas, num contínuo processo de tomada de decisões de todo o grupo (ABOUD et al., 1998, p. 3).

Esse processo educativo desencadeado pela relação estabelecida entre professores e pesquisadores indica que a construção da “comunidade investigativa” se dá com e a partir das condições e expectativas dos sujeitos que a compõem e dos contextos em que se inserem. E, antes de tudo, ela também se faz num tempo que é pessoal, coletivo e institucional.

É nesse sentido que Abdalla e Junqueira (1998) ressaltam que a convivência entre professor e pesquisador foi rompendo a estranheza dessa relação, esclarecendo especialmente os propósitos da pesquisa como os diferentes papéis desses sujeitos, ou seja, no “desvelar de múltiplas experiências”, entre eles é que se foi compreendendo a própria pesquisa.

Passos (1998) reflete sobre o seu papel de pesquisadora colaboradora no processo de mudanças das práticas de professoras do ensino fundamental. A autora destaca a importância da presença do pesquisador em projetos sobre e na escola como marca na linha de pesquisa sobre o professor pesquisador. Essa presença se caracteriza pela postura participativa, de incentivo e valorização do conhecimento prático das professoras que devem ser consideradas “participantes ativas na interpretação das múltiplas dimensões do seu trabalho” e não apenas como

informantes de pesquisa. Assim, também a autora, baseada em Marisa Vorraber Costa, acredita que a reflexão sobre o conhecimento dos professores deve ser feita com eles, pois são eles que constroem a prática docente. A reflexão coletiva de pesquisadores e professores possibilita o esforço conjunto de encaminhar os problemas surgidos. Para tanto, os professores precisam se reconhecer como portadores de saberes e romper com a visão de que são incapazes de “resolver seus próprios problemas”. Essa é uma condição para o trabalho em parceria colaborativa que pode revelar o pesquisador como investigador e, ao mesmo tempo, formador. O extrato do texto seguinte confirma essas considerações:

A perspectiva de estudo de textos com o grupo foi revelando que as professoras iam entendendo a teoria conforme elas iam relatando casos vividos na sala de aula, aproximando a teoria da prática e o pensamento da ação. É evidente que muitas professoras tinham dificuldades para essa aproximação, mas elas não se inibiam e expressavam a dificuldade. Nesse momento, a presença do pesquisador tornava-se relevante para auxiliar o grupo no entendimento da interação entre conhecimento prático e teórico e principalmente, para não deixar que a reflexão tomasse um encaminhamento de culpabilização dos pares, mas um pensar conjunto as dificuldades e delinear sugestões, num processo de colaboração entre profissionais (PASSOS, 1998, p. 8).

A perspectiva de considerar o professor como participante no processo de pesquisa e o pesquisador como aquele que dá suporte e ajuda, que colabora com a tentativa de o professor se tornar autor do seu projeto foi também vista em Pereira, J. E. (1998). Nesse contexto, tem-se a necessidade de vínculos, de respeito e de confiança, como mostra a citação do texto:

Durante todo o ano foram feitas reuniões entre as pesquisadoras e entre as pesquisadoras e os professores. O que chamou a atenção é a riqueza que pode surgir quando é proporcionada liberdade para as pessoas se colocarem sem medo das suas limitações e quando há um trabalho no sentido de aproveitar a diversidade de opiniões e experiências. Nesse sentido, foram vários os elementos importantes que surgiram nessas reuniões e que contribuíram para o aprendizado coletivo do grupo enquanto pesquisadores (PEREIRA, J. E., 1998, p. 8).

A dimensão do caráter coletivo do trabalho do professor, especialmente dos alunos em formação na Prática de Ensino, em que se valoriza o desenvolvimento de práticas democráticas e o compromisso com o ensino público também tem indicado

a vivência de uma forma autônoma e responsável da etapa da formação inicial de professores. Esse argumento, percebido em Mazzili et al. (1998, p. 3) foi assim expresso: *“O caráter coletivo de trabalho, associando alunos, supervisores e participantes da escola, tem criado condições para o exercício da dúvida e da crítica, facilitando a reflexão e avaliação permanentes do trabalho”*.

Aprendizagem coletiva, autoformação, crescimento conjunto, reelaboração de conhecimentos e identidades profissionais, partilha de idéias, desequilíbrio das certezas e verdades prontas, “consciência da construção da consciência profissional” são alguns dos aspectos abordados no trabalho de Lima e Sbrogio (1998) para defender o argumento de que professor e pesquisador aprendem com a pesquisa. Destacando a práxis como a principal dimensão nesse processo, os autores colocam: *“O ponto central, que aglutina todos os outros aspectos positivos da pesquisa-ação, é a práxis. Pesquisadores e professores se inter-relacionam e se inter-complementam enquanto observadores e observados sendo fortalecidos pelos objetivos comuns que os unem”* (LIMA; SBROGIO, 1998, p. 8).

Outra manifestação nessa direção vem de André (1998) que, mesmo com resistência e dificuldades por parte das professoras e do contexto institucional, o fazer junto com as professoras exigiu solidariedade e partilha, inclusive de angústias, sem abandonar o objetivo de construção de uma “metodologia de leitura crítica da prática”. Isso depende de alguns fatores, como a dimensão pessoal, profissional e institucional, ou seja, da história e do processo de constituição da subjetividade dos participantes, do apoio técnico e das condições do contexto em que vivem e trabalham. Martins (1998) também destaca as mudanças nas relações sociais estabelecidas nos processos de pesquisa-ensino, nos quais o trabalho coletivo e solidário na escola favorece a produção e a sistematização do conhecimento revelador dessas novas relações. Assim, os sujeitos da escola são atores e autores desses conhecimentos.

Outro aspecto fundamental tratado ainda por André (1998) diz respeito à não hierarquia de papéis entre professores e pesquisadores, mas à clareza de que os objetivos e fins alcançados variam conforme a natureza do papel e do nível de envolvimento desses sujeitos. Portanto, há diferenças e aproximações nos papéis, porém não deve haver uma “ordem de importância para essa ou aquela atividade” ou nem para o “tipo de conhecimento produzido” por eles. Na verdade, como diz a autora, “ambos investigam” e a questão da finalidade dos resultados parece ser

determinante nessa relação, ou seja, o professor se preocupa com “respostas imediatas” para o trabalho pedagógico e o pesquisador, pelo compromisso mais a longo prazo, com a produção de conhecimentos novos. Isso implica, respectivamente, um menor e maior distanciamento desses sujeitos. Esse desafio metodológico que remete à própria natureza da investigação-ação fica expresso melhor por André (1998, p. 264):

Quando se usa a perspectiva do professor-investigador surgem questões sobre as aproximações e as diferenças nos papéis de professor e de pesquisador. Pergunta-se qual a diferença entre o professor-pesquisador e pesquisador-professor. Responde-se: ambos investigam. O professor-pesquisador investiga a sua prática docente: observa, registra, analisa, reformula. O pesquisador-professor investiga uma problemática, na qual está inserida a prática do docente. O primeiro tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e menor distanciamento deles, sua preocupação maior é (ou deveria ser) sua ação docente para obter sucesso na aprendizagem dos alunos. O segundo tem preocupações (objetivos) a mais longo prazo, possibilidade de distanciamento para uma reflexão mais ampla e compromisso com a geração de novos conhecimentos. Os intentos e os resultados das ações são, portanto, diferentes, variando a natureza do papel, o grau de envolvimento e a responsabilidade pelos resultados.

Nesse trabalho de André (1998), fica explícito que, na produção da pesquisa, o professor pesquisador tem o lugar de “sujeito produtor de um saber e de uma prática”, contextualizado no coletivo que analisa, revisa e produz conhecimento, ou seja, é autor. Já o pesquisador professor, nesse coletivo, é “diretor da cena” e, no processo de produção coletiva, deve envolver os participantes, se comprometer com esse processo que é de sua autoria num primeiro momento e torna-se coletivo, pela revisão e (re)escrita, na qual todos se transformam em autores e co-autores.

Para Souza (1998), a natureza da atividade do professor e do pesquisador, agentes sociais com atividades públicas, é complementar. O autor contextualiza que a figura do professor pesquisador pressupõe que essas duas funções podem ser realizadas “simultaneamente pelo mesmo indivíduo”, com as “devidas precauções”. O professor pesquisador, no caso em formação inicial, deve ter competências para a docência — “regência de um contrato didático-pedagógico” — e para a pesquisa — “busca contínua de respostas a problemas sobre um tema” (SOUZA, 1998).

Já Marin (1998) reafirma alguns dos aspectos indicados em André (1998), argumentando pela perspectiva colaborativa de pesquisa-ação, especialmente a

ruptura com a forma de envolvimento do pesquisador, ou seja, sua presença constante em diversas situações na escola contraria o convencional papel de coletador de dados e a premissa de que os professores são autênticos participantes e parceiros com os professores na universidade na elaboração e execução da investigação, o que sugere a superação de que os primeiros sejam informantes dos segundos ou meros aplicadores. O trabalho coletivo resulta na soma de forças para o enfrentamento dos desafios escolares. Nesse sentido, estão em questão diversas nuances nessa relação, tanto no que se refere à dimensão política da inclusão do professor na pesquisa como à dimensão epistemológica que pressupõe a quebra de paradigmas de pesquisa e de conhecimento. A autora é clara a esse respeito quando aponta, no extenso trecho seguinte, pontos percebidos como mudança no processo de investigação com os professores:

[...] • a **presença concreta do princípio político da inclusão dos professores** no processo de construção do conhecimento [...] em contraposição à exclusão presente nos outros paradigmas de pesquisa, sobretudo nas modalidades em que professores alvo da investigação sequer tinham acesso aos dados obtidos e às análises realizadas; • a **aceitação das diversidades** [...] cada um é diferente em sua história de vida pessoal, profissional e de formação [...]; • a **possibilidade de inúmeras articulações** entre a experiência concreta, as culturas da sociedade e da escola, o pensamento individual de cada um dos integrantes do grupo [...]; • **ruptura com a hierarquia em relação ao binômio saber versus poder** [...] com o envolvimento dos profissionais da educação [...] não há mais 'aqueles que sabem', e mandam, [...] os pesquisadores da universidade e 'aqueles que não sabem', ou seja, os professores que executam; • a **ruptura com o paradigma, na pesquisa, da exploração de um grupo pelo outro**, [...] considerando que não se usa os profissionais da educação básica para a sobrevivência profissional dos pesquisadores [...]; • a **liberdade**, possivelmente, **com a consciência de sua própria autonomia** para pensar e fazer seu trabalho como atividade prática e intelectual, categoria criadora e epistemológica (MARIN, 1998, p. 477, grifos da autora).

Por outro lado e por fim, quando abordam, respectivamente, as contribuições de Elliott e Zeichner, Pereira (1998b) e Geraldi, Messias e Guerra (1998) convergem na necessidade de superação do modelo da racionalidade técnica que concebe o professor como mero reproduzidor e executor de conhecimentos. Para a primeira autora, a crença na possibilidade de tornar o professor pesquisador da sua prática e tendo participação fundamental na constituição de teoria sobre o ensino indica uma ressignificação política e epistemológica do papel desempenhado por esse

profissional. Com as segundas autoras, reforçam-se essas questões e a ênfase recai sobre o papel de sujeito no processo de produção de conhecimento, confrontando-se com a perspectiva de “participação” da pesquisa-ação baseada particularmente em Thiollent, como já destacado neste estudo. Nesse caso, se os professores assumem o papel de pesquisadores, eles devem ter a “propriedade de sua pesquisa” e seus conhecimentos devem ser considerados, o que sugere a busca de superação da dicotomia entre quem produz e quem aplica o conhecimento.

Nesse sentido, sobre as relações entre o professor e o pesquisador e os seus respectivos papéis no processo de pesquisa, foi possível apreender que a produção do IX ENDIPE esteve preocupada em superar a orientação baseada na racionalidade técnica que concebe os professores como simples aplicadores de conhecimentos produzidos pela academia e que reforça as relações hierarquizadas entre esses sujeitos, quando propõe a perspectiva do trabalho colaborativo e coletivo, considerando diferenças e aproximações nos papéis de professores e pesquisadores, com ênfase na participação ativa dos professores no desenvolvimento da pesquisa. A transformação das escolas em comunidades críticas e de introdução de uma cultura investigativa nessa instituição do professor como ator e autor da sua própria prática e como produtor de saberes foi proposta como possibilidade de qualificação dos processos de investigação e ação. Assim, pelo trabalho em parceria colaborativa, o pesquisador é ao mesmo tempo investigador e formador.

As idéias de aprendizagem coletiva, de autoformação, de crescimento conjunto, de reelaboração de conhecimentos e de identidades profissionais, de partilha de idéias, de desequilíbrio das certezas e verdades sintetizam alguns argumentos dos trabalhos.

Sem dúvida, fatores, como a dimensão pessoal, profissional e institucional, foram decisivos no desenvolvimento dessa perspectiva. Estão também em questão aspectos que se referem tanto à dimensão política da inclusão do professor na pesquisa como à dimensão epistemológica que pressupõe a quebra de paradigmas de pesquisa e de conhecimento.

4.3.4 Resultados: reafirmações de uma proposta em construção como novos pontos de partida

As considerações anteriores, de certa forma, evidenciaram os resultados das experiências de pesquisa-ação e ensino-pesquisa. Entretanto algumas não foram tomadas na sua potencialidade e expressividade, como o trabalho de Marin (1998) que, particularmente, se dedica a apresentar a trajetória de mudanças de investigação sobre os professores para, com e pelos professores. Em face da sua especificidade, esse trabalho foi mais bem locado para compreender esse saber-fazer da formação do professor pesquisador.

De forma geral, mesmo apontando obstáculos de diferentes naturezas como inerentes aos próprios processos de mudanças das práticas e até delas provocadores, foi possível constatar uma “avaliação positiva”, um “dá certo e é por aí” das experiências de formação inicial e continuada mediadas pela pesquisa. Algumas dessas constatações podem ser assim sintetizadas:

- A formação do professor pela pesquisa possibilitou a interface entre as transformações tanto na identidade pessoal e profissional do professor como da instituição escolar:

Desenvolver projetos investigativos mostrou-se uma estratégia facilitadora para desencadear o processo de reflexão e de transformação das práticas docentes e organizacionais. Oportunizaram a produção da vida do professor, da profissão docente e da produção da escola, caracterizando o trabalho como uma ‘pesquisa-ação crítica’ [...] (GARRIDO, et al., 1998, p. 8).

- O professor tem seu lugar e o seu papel reavaliado, isto é, torna-se pesquisador e produtor de conhecimento, portanto, autor da sua própria prática:

Investigando o processo do/a aluno/a, as professoras estabeleciam um processo de reflexão sobre sua prática. Iam se constituindo como profissionais reflexivos (Schön, 1992) e a prática de avaliação como um elemento importante do movimento de formação continuada. As professoras foram se percebendo como investigadoras de sua própria prática, portanto, profissionais que possuem conhecimentos sobre sua prática, que refletem sobre ela enquanto prática social e que são capazes de produzir novos conhecimentos (ESTEBAN, 1998, p. 8).

Tomando como exemplo a nossa pesquisa, se o nosso olhar se dirigir para o professor-pesquisador, poderemos dizer que o lugar que ocupa na pesquisa é o de sujeito produtor de um saber e de

uma prática que vai sendo re-escrita, analisada e avaliada no coletivo dos seminários. Nesse processo todos são autores. Pode-se nesse caso falar em co-autoria, co-autoria de um projeto de auto-formação, de análise e revisão dos saberes e práticas docentes e de produção coletiva de conhecimento (ANDRÉ, 1998, p. 266).

- O trabalho investigativo e reflexivo qualifica o trabalho docente, o que implica a necessidade de condições, já que a adesão a essa proposta pelo professor está confirmada:

Contando com tempo e espaço propícios a trocas de informações, constatamos que havia pensamentos e problemas semelhantes. Neste sentido, temos a consciência de que tivemos uma feliz oportunidade. Uma oportunidade que, ao nosso ver, deveria ser condição indispensável para o exercício do magistério. Afinal de contas, temos tantas dificuldades e carências na escola pública brasileira que se torna praticamente impossível imaginarmos um trabalho de qualidade sem condições de reflexão a respeito do que realizamos, de como realizamos e com quem realizamos (BACCHINI et al., 1998, p. 2).

- Uma outra possibilidade de compreensão das práticas escolares ganha forma, tendo em vista o trabalho coletivo:

Talvez a mais importante conquista tenha sido o despertar de uma nova atitude que denominamos 'cultura de análise' que consiste não mais no desejo de buscar resposta pronta ou de criticar o aluno e a realidade, mas na atitude de buscar entender o comportamento e as reações 'negativas' de nossos alunos, de procurar esclarecer o sentido de nossas ações e decisões pedagógicas (BACCHINI et al., 1998, p. 10).

- A investigação e intervenção se complementam na formação inicial e na continuada e possibilitam a vivência de experiências que legitimam uma responsabilidade em compreender a profissão docente como reflexiva a ser permanentemente avaliada pelos seus sujeitos:

A Prática de Ensino desenvolvida a partir de projetos de investigação, de caráter coletivo, possibilita a elaboração de projetos de intervenção na prática educativa orientados por problemas relevantes tanto para o aluno em formação como para a escola. O trabalho baseado em projetos tem se mostrado positivo para os alunos, que têm oportunidade de conhecer, analisar e vivenciar situações reais do trabalho docente, assumindo de forma autônoma e responsável esta etapa de seu processo de formação e o seu

compromisso com a profissão, na medida em que permite desencadear processos de estudo que têm como ponto de partida a busca de respostas criativas e não a exigência prévia do professor. O caráter coletivo de trabalho, associando alunos, supervisores e participantes da escola, tem criado condições para o exercício da dúvida e da crítica, facilitando a reflexão e avaliação permanentes do trabalho (MAZZILI et al., 1998, p. 3).

- A teoria e prática formam uma unidade a partir do esforço de compreensão da “teoria prática” do professor em situações vividas com a colaboração como premissa das relações entre os envolvidos:

A perspectiva de estudo de textos com o grupo foi revelando que as professoras iam entendendo a teoria conforme elas iam relatando casos vividos na sala de aula, aproximando a teoria da prática e o pensamento da ação. É evidente que muitas professoras tinham dificuldades para essa aproximação, mas elas não se inibiam e expressavam a dificuldade. Nesse momento, a presença do pesquisador tornava-se relevante para auxiliar o grupo no entendimento da interação entre conhecimento prático e teórico e principalmente, para não deixar que a reflexão tomasse um encaminhamento de culpabilização dos pares, mas um pensar conjunto as dificuldades e delinear sugestões, num processo de colaboração entre profissionais (PASSOS, 1998, p. 8).

- O processo investigativo com/pelos professores indica revisões de diversas naturezas, sobretudo na própria pesquisa, no processo de produção de conhecimento e nas relações sociais entre pesquisadores e professores:

A pesquisa na sala de aula e/ou espaços externos de convívio com os professores e os alunos nos faz rever alguns de nossos valores/crenças sobre o objeto a ser pesquisado e a própria pesquisa como um todo [...] (ABDALLA; JUNQUEIRA, 1998, p. 9).

Assim, o desenvolvimento do processo de pesquisa-ensino em didática na formação docente, no próprio local de trabalho constituiu um indicador para os professores envolvidos no processo de pesquisa-ensino avançarem promovendo relações sociais coletivas e solidárias no interior da escola, favorecendo a produção e sistematização de novos conhecimentos que expressam essa nova relação, e, ao mesmo tempo, coloca os agentes da escola na posição de atores e autores de novos conhecimentos tendo em vista ações práticas (MARTINS, 1998, p. 279).

- A associação pesquisa, formação e prática pedagógica significa conhecimento da situação vivida, autoformação e aprendizagem coletiva, na direção de uma práxis emancipatória:

A possibilidade de transcender os fatos usuais e corriqueiros dando o salto emancipatório, dentro do próprio contexto, oferece a esse processo uma dimensão apaixonante de busca do conhecimento, da realidade, da auto-formação e da aprendizagem coletiva (LIMA; SBROGIO, 1998, p. 8).

- A tensão entre uma denominada “pesquisa do professor” e a pesquisa acadêmica implica restrições em relação à primeira, considerada de menor valor:

A pesquisa em sala de aula [...] encontra restrições provenientes do receio acadêmico de que a figura do professor-pesquisador venha diluir as condições de rigor e cientificidade da pesquisa numa práxis generalizada. Este ponto de vista apresenta-se, inicialmente, como cordato, declarando que a pesquisa é uma dimensão inerente a todo professor. Preparar aulas, relatar diariamente o ocorrido, preocupar-se em ‘melhorar’ o ensino, tudo isso já seria pesquisa. Porém, esse ponto de vista, em seguida, distingue a pesquisa do professor daquela, ‘mais formal’, ‘mais acadêmica’. Assim, a tentativa de valorização demagógica do professor, rotulando ‘pesquisa’ algumas de suas tarefas diárias, se interverte, concluindo que, ao professor cabe uma pesquisa de segunda classe (SOUZA, 1998, p. 8).

Em relação ao texto de Marin (1998), conforme visto em momento anterior desta tese, destacam-se balizamentos, mudanças, dificuldades e ganhos na proposta de associar pesquisa, formação e prática docente. A autora parte dos pressupostos de que as professoras possuem conhecimento sobre seu trabalho e que esse conhecimento é passível de mudança pela reflexão crítica (não julgadora) e colaborativa entre elas e professores universitários, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano escolar.

Com o relato da trajetória de estudos que se iniciam nos anos de 1980, foram destacados os seguintes aspectos reveladores de mudanças: na perspectiva de trabalho individual e na relação distanciada e sem envolvimento do pesquisador, quando este e o professor se orientam pelo trabalho em parceria, pois ambos são responsáveis pela condução do processo de pesquisa e pela produção de conhecimentos; nas relações entre pesquisa, ensino e expansão das ações da universidade; nos processos de se fazer pesquisa (paradigma de pesquisa), já que os problemas e objetivos são definidos na relação entre investigação e ação,

considerando o contexto, o *locus* de realização e o papel dos sujeitos em colaboração, o que também implica mudança na qualidade dos dados obtidos; no processo de produção de conhecimento, tendo em vista o princípio político de inclusão do professor e a natureza dos saberes; nas relações hierarquizadas entre saber e poder; na organização escolar e no desenvolvimento profissional do professor, com a busca de sua autonomia.

Já as dificuldades foram percebidas no processo de produção de conhecimento com os professores e a quase inexistência de formação dos professores para a pesquisa. Como diz a própria autora,

As capacidades para pesquisar, ou seja, realizar observações, fazer registros, coletar informações sem viesá-las, usar esquema de análise e sistematização das informações, registrar por escrito suas idéias e práticas bem sucedidas ou não, saber argumentar, ler e interpretar um texto estabelecendo relações com suas situações ou saberes, são dificuldades enfrentadas no cotidiano dessa modalidade de pesquisa. Realizar investigações com professores significa formá-los para a pesquisa, para uma atividade reflexiva sobre seu próprio trabalho e universo de ação (MARIN, 1998, p. 479-480).

Também foram apresentadas dificuldades na participação de outros atores da escola como gestores e professores; no tempo da pesquisa, mais lento, com a urgência cotidiana e a relação com rigor científico e na linguagem entre os grupos envolvidos. Acrescenta-se na denominação de “obstáculos” a implantação de mudança nas escolas oriundas do sistema central de educação, a presença forte da perspectiva da racionalidade técnica no trabalho de ensino e de pesquisa, a não correspondência entre as expectativas e a efetiva implantação de alternativas geradas pelo processo de pesquisa-ação.

Pode-se dizer, de acordo com a autora, que, sem dúvida, os ganhos no redimensionamento dos papéis para a pesquisa, sobretudo no processo de elaboração teórica e na sistematização de saberes são reais. É nessa perspectiva de investigação com os professores que se torna possível “encontrar a chave segundo a qual os saberes são gerados”. Além disso, o investimento coletivo e o protagonismo do professor no enfrentamento dos problemas escolares expressam esses ganhos.

Finalmente, dilemas e tensões também estão postos, especialmente entre “a continuidade e a desistência” nos projetos, entre “os conhecimentos existentes e os

conhecimentos em construção” (relação teoria e prática), entre “aprofundamento e ampliação” (número de participantes) (MARIN, 1998).

Por outro lado, é importante considerar as análises de Geraldi, Messias e Guerra (1998) sobre os critérios da pesquisa com/pe los professores, entendendo-as como resultados da reflexão teórica sobre o tema a partir de Zeichner. Em frente à tensão entre a pesquisa acadêmica e a considerada “pesquisa do professor”, as autoras consideram que os critérios da pesquisa tradicional não são adequados para avaliar as “pesquisas dos professores” em face de uma “inflexibilidade”. Então, o vínculo com a prática, e não a condição de mudança imediata da prática, como critério de validade da pesquisa, caracteriza-se como elemento central nessa discussão, quando aliado a outros critérios: à clareza da pesquisa que diz respeito à “articulação e sistematização de idéias”, à subjetividade que se refere à existência do professor em seus contextos e à validade dialógica relacionada com a reflexão e o debate entre interessados.

Por fim, nesse contexto, para André (1998), a discussão sobre o que pode e deve ser revelado ou quem decide o que vai ser publicado sobre a pesquisa com o professor são questões vistas como um desafio ético e, portanto, devem ser consideradas tendo em conta a associação dos diferentes papéis do professor pesquisador e do pesquisador professor. Ou seja, uma decisão coletiva baseada na ética, como mostra seu texto:

Que critério usar senão o da ética? Isso significa que o fator básico na orientação das escolhas será o objeto de estudo, as perguntas da pesquisa e não fatores do tipo preferências pessoais, gosto sensacionalismo [...]. O critério da ética exige que todo esforço seja feito para retratar os dados com o mínimo possível de distorções e com o cuidado de não causar qualquer dano aos sujeitos participantes (ANDRÉ, 1998, p. 266-266).

Com as considerações sobre os resultados dos estudos, foram reafirmadas questões, princípios e dilemas no processo de formação do professor pela pesquisa, como posto anteriormente. Há uma atitude otimista diante das possibilidades e as disponibilidades tanto por parte das instituições escolares e professores como da universidade e seus professores. Os trabalhos destacam uma possibilidade fundamentada nos pressupostos teóricos do tema, como no próprio “estar sendo” da proposta do professor pesquisador. Há também uma posição realista perante as

condições de formação do professor para a pesquisa, às políticas e organização do sistema educativo, às relações institucionais, pessoais e profissionais entre os participantes, que muitas vezes se configuram em dificuldades, mas também como desafios a serem enfrentados.

Sínteses parciais

Considerando as unidades temáticas que abordaram questões referentes à natureza da pesquisa, aos procedimentos, aos papéis e às relações entre professores e pesquisadores e aos resultados da proposição de formar o professor pesquisador, foi possível apreender alguns apontamentos que, no seu conjunto, sugerem elementos para a constituição do quadro teórico-prático sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. De forma pontual, os principais são assim descritos:

- há a manifestação de uma singularidade diante dos ENDIPEs até então analisados com a maioria dos trabalhos (15 dentre 21 trabalhos) referindo-se à pesquisa-ação, até com ela se confundindo. Embora tenham sido percebidas compreensões não referentes à pesquisa-ação em seis trabalhos, a dimensão da investigação e da intervenção foi destacada como base para a compreensão de uma concepção de pesquisa na formação de professores, o que pressupõe a revisão ou aprofundamento de conceitos como conhecimento e intervenção, papel do professor e do pesquisador, teoria e prática e produção de conhecimento;

- além das críticas ao processo de formação de professores e à relação distanciada entre pesquisa educacional e escola, a valorização das instituições escolares, como produtoras de práticas sociais, de valores e de conhecimentos, considerando seu empenho na busca de soluções para os seus problemas, foi apontada como ponto de partida para a proposição da formação do professor pela pesquisa;

- surgiram compreensões não conflitantes sobre a natureza da pesquisa na pesquisa-ação, mesmo com o uso de referenciais teóricos diferentes, indicando relações de complementaridade entre diversas visões: como estratégia promotora do processo de reflexão e de mudanças nas práticas, considerando o

desencadeamento da teorização e da realimentação da práxis pela problematização; como atitude de pesquisa que se constitui pela observação, intervenção e análise para discussão, modificação e melhoria do ensino; como busca colaborativa de resolução de problemas, produção e sistematização coletiva de conhecimentos oriundos da prática; como forma de superação dos limites dos “aspectos acadêmicos e burocráticos” das pesquisas convencionais”; como espaço de construção, formação e autoformação docentes em que ocorre a aprendizagem coletiva, tanto do pesquisador como do pesquisado; como ressignificação do trabalho do professor em um processo que articula a construção e a reflexão do saber-fazer docente e a reflexão sobre o processo de formação do professor e próprio processo de pesquisa; como princípio cognitivo de compreensão da realidade que, pelos processos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, se busca a construção coletiva dos saberes docentes; como estratégia pedagógica para a formação inicial e continuada de professores, vinculada à práxis docente; e como processo cognitivo em desenvolvimento nas situações da prática docente, revelando um compromisso com a atividade científica voltada para a qualidade da educação;

- observou-se que a singular dedicação de quatro trabalhos na reflexão teórica sobre a pesquisa-ação — Pereira, E. M. A. (1998), Geraldi, Messias e Guerra (1998), Fiorentini (1998) e André (1998) — apontou a sistematização e o aprofundamento de aspectos necessários à fundamentação dessa modalidade de investigação na formação do professor pesquisador no Brasil, trazendo particularmente a contribuição de obras de autores, como Elliott, Zeichner e Carr; Kemmis e Paulo Freire. Ainda indicou desafios metodológicos na discussão desse tema;

- há um visível vínculo, tanto em trabalhos que se assumem como pesquisa-ação como nos que não optam por essa abordagem metodológica, entre o desenvolvimento do professor pesquisador e a Prática de Ensino, apostando que na condução do ensino o professor investiga, discute e modifica a sua prática — objeto de pesquisa;

- no que se refere aos trabalhos que não apontaram a pesquisa-ação como opção metodológica foram percebidas aproximações com a idéia da pesquisa e a

intervenção se associarem, entendendo a pesquisa como condição de reconstrução das práticas pedagógicas e produção de conhecimento;

- indicou-se como necessidade a atitude de colaboração entre professores da escola e pesquisadores universitários, para que ela se defina como postura reflexiva em relação à prática e busca conjunta de encaminhamentos, o que pressupõe uma imersão nessa prática e o reconhecimento dos professores como possuidores de saberes;

- a natureza da pesquisa assentou-se também na visão de que a escola é um “espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”, aparecendo a sugestão de referências, como Ginzburg, para cuidar dos “detalhes, indícios e sinais” e da “reeducação dos sentidos” e, como Morin, para atentar para a “complexidade do fenômeno”, a fim de se repensar as certezas e apontar outras lógicas e novas explicações, critérios fundamentais para o processo de formação do professor mediado pela pesquisa;

- com mais ou menos intensidade, há uma ênfase na questão do “como fazer” a formação do professor pesquisador, haja vista nos trabalhos predominar a articulação entre a investigação e a ação;

- compreende-se que os procedimentos metodológicos estão se fazendo no processo de pesquisa e que a abordagem de formação do professor pesquisador se constrói na interface com uma “reelaboração metodológica” permanente;

- apontou-se uma diversificação de usos de procedimentos de organização do trabalho pedagógico como do próprio trabalho de pesquisa com e pelo professor, na e sobre a prática pedagógica, indicando uma simbiose em que pesquisa se torna um ato pedagógico e o ensino um ato investigativo;

- em todos os trabalhos, evidenciou-se a preocupação com o processo reflexivo e a sistematização do conhecimento mobilizado, somando-se, sobretudo, a consideração de que o envolvimento colaborativo da escola e do professor foi condição fundamental para os usos e apropriações de procedimentos e técnicas orientados pela abordagem qualitativa de pesquisa;

- embora a indicação e a descrição desses usos tenham sido destacadas mostrando as perspectivas de melhorar as maneiras de fazer, a sua problematização não recebeu olhar igual, o que não implica dificuldades na identificação de balizamentos e tendências; sem dúvida, nessa perspectiva esteve implícita uma

ética relativa à necessidade de construção de relações comprometidas com a melhoria das práticas e dos sujeitos, mediada pela pesquisa como eixo articulador dos processos de formação;

- a preocupação em apresentar e discutir as implicações das ações de pesquisa com e pelo professor em formação inicial e continuada mostra que o processo de pesquisa sobre/com/na prática docente é tomado como objeto de investigação em constante avaliação pelos nossos estudiosos;

- na construção dos papéis e relações entre professor e pesquisador, evidenciou-se a superação do modelo de formação baseado na racionalidade técnica que concebe os professores como simples aplicadores de conhecimentos produzidos pela academia e que reforça as relações hierarquizadas entre esses sujeitos e a possibilidade de tornar o professor pesquisador da sua prática com participação fundamental na constituição de teoria sobre o ensino, indicando uma ressignificação política e epistemológica do seu papel; então, no contexto dessa produção a perspectiva do trabalho colaborativo foi destacada;

- apontou-se a perspectiva de transformação das escolas em comunidades críticas e de introdução de uma cultura investigativa nessa instituição, onde está inerente a concepção de professor como ator de transformações da cultura escolar e como autor de práticas sociais;

- entende-se que professores e pesquisadores são diferentes tipos de participantes com diferentes capacidades e perspectivas, mas a proposição e a execução de projetos de investigação e ação se dão em parceria e colaboração, em que ambos são responsáveis;

- tanto a burocratização do sistema educativo como a condição intelectual do professor e suas atitudes de resistência, de impotência e de passividade se mostraram como obstáculos;

- considera-se que o processo educativo desencadeado pela relação estabelecida entre professores e pesquisadores indica que a construção da “comunidade investigativa” se dá com e a partir das condições e expectativas dos sujeitos que a compõem e dos contextos em que se inserem;

- a presença do pesquisador se caracteriza pela postura participativa, de incentivo e valorização do conhecimento prático dos professores que devem ser

considerados participantes ativos na “interpretação das múltiplas dimensões do seu trabalho” e não como apenas informantes de pesquisa;

- os professores precisam se reconhecer como portadores de saberes e romper com a visão de que são incapazes de “resolver seus próprios problemas”, já que é a condição para o trabalho em parceria colaborativa que pode revelar o pesquisador como investigador e ao mesmo tempo formador; os professores têm o papel de pesquisadores e devem ter a “propriedade de sua pesquisa” e seus conhecimentos devem ser considerados;

- a aprendizagem coletiva, autoformação, crescimento conjunto, reelaboração de conhecimentos e identidades profissionais, partilha de idéias, desequilíbrio das certezas e verdades prontas, “consciência da construção da consciência profissional” são alguns dos aspectos positivos que sintetizam a idéia de que professor e pesquisador aprendem com a pesquisa;

- essa perspectiva colaborativa, mesmo com resistência e dificuldades por parte das professoras e do contexto institucional, exigiu solidariedade e partilha que dependem de alguns fatores, como a dimensão pessoal, profissional e institucional, ou seja, da história e do processo de constituição da subjetividade dos participantes, do apoio técnico e das condições do contexto em que vivem e trabalham;

- a não hierarquia de papéis entre professores e pesquisadores, mas a clareza de que os objetivos e fins alcançados variam conforme a natureza do papel e do nível de envolvimento desses sujeitos, pois ambos investigam e a natureza da atividade do professor e do pesquisador, agentes sociais com atividades públicas, são complementares com diferenças e aproximações;

- estão em questão, nessa relação, tanto a dimensão política da inclusão do professor na pesquisa e da aceitação da diversidade como a dimensão epistemológica que pressupõe a quebra de paradigmas de pesquisa e de conhecimento;

- há uma atitude otimista em frente às possibilidades e às disponibilidades tanto por parte das instituições escolares e professores como da universidade e seus professores, mesmo apontando obstáculos de diferentes naturezas; os trabalhos destacam uma possibilidade fundamentada nos pressupostos teóricos do tema como no próprio “estar sendo” da proposta do professor pesquisador; há também uma posição realista diante das condições de formação do professor para a pesquisa, e

das políticas de organização do sistema educativo, das relações institucionais, pessoais e profissionais entre os participantes;

- a formação do professor pela pesquisa possibilitou a interface entre as transformações na identidade pessoal e profissional do professor e como da instituição escolar;

- o processo investigativo com/pelos professores sugere revisões de diversas naturezas, sobretudo na própria pesquisa, no processo de produção de conhecimento e nas relações sociais entre pesquisadores e professores;

- foram percebidas dificuldades no processo de produção de conhecimento com os professores e a quase inexistência de formação dos professores para a pesquisa, na participação de outros atores da escola como gestores e professores e no tempo da pesquisa, mais lento, com as urgências cotidianas e a relação com o rigor científico e na linguagem entre os grupos envolvidos, a interferência de mudanças nas escolas oriundas do sistema central de educação, a presença forte da perspectiva da racionalidade técnica no trabalho de ensino e de pesquisa e a não correspondência entre as expectativas e a efetiva implantação de alternativas geradas pelo processo de pesquisa-ação;

- há referências em dois trabalhos aos critérios da pesquisa com/pelos professores e, considerando que os critérios da pesquisa tradicional não são adequados para avaliar as “pesquisas dos professores”, sugere-se o vínculo com a prática, e não a condição de mudança imediata da prática, a clareza da pesquisa, a subjetividade do professor e a validade dialógica como critérios de validade da pesquisa. A discussão sobre o que pode e deve ser revelado ou sobre quem decide o que vai ser publicado sobre a pesquisa com o professor deve ser considerada, tendo em conta a associação dos diferentes papéis do professor pesquisador e do pesquisador professor como uma decisão coletiva baseada na ética.

4.4 X ENDIPE

Sobre o estudo da textualidade, inicialmente destaco que a questão da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica foi ainda mais enfatizada no X ENDIPE, ou seja, o tema da formação do professor pesquisador

está inserido em um debate acadêmico que busca responder às demandas epistemológicas, políticas e culturais postas para o campo da formação do professor no Brasil.

É possível destacar também que a discussão expressa nos trabalhos do X ENDIPE em muito acompanha o debate sobre esse tema na produção brasileira, na década de 1990 e 2000, apresentada no primeiro capítulo desta tese.

As unidades temáticas extraídas da análise dos trabalhos se referem à proposta de formação do professor pesquisador e suas possibilidades e seus desafios, à natureza e critérios da pesquisa, à pesquisa-ação como estratégia de formação do professor pesquisador e às condições para a formação do professor pesquisador.

Os 19 trabalhos considerados para análise foram: Cavalcante (2000), Ceppas (2000), Coelho (2000), Dias-da-Silva (2000), Fontana (2000), Giovanni (2000), Marin e Guarnieri (2000), Pereira (2000a), Pimenta, Garrido e Moura (2000), Puggian (2000), Leal (2000), Campos (2000), Galzerani (2000), Bagnato e Amorim (2000), Laffin (2000), Goes (2000), Passos (2000), Paiva (2000) e Lüdke (2000).

4.4.1 A proposta de formação do professor pesquisador: possibilidades e desafios

Em todos os trabalhos, os autores acreditam na possibilidade de os professores desenvolverem atividade de pesquisa vinculada à sua prática docente, mesmo que estudos, como o de Cavalcante (2000), tenham encontrado representações de professores que não acreditam na necessidade dessa associação ou que apontam dificuldades nessa prática. De fato, o estudo dessa autora confirma, pelo discurso dos professores, que as pesquisas desenvolvidas favorecem a melhoria da prática docente na escola básica, conforme demonstram as idéias dos teóricos defensores do movimento da formação do professor pesquisador.

Em defesa do professor pesquisador, Lüdke (2000), discutindo a especificidade do conceito de pesquisa, situa teoricamente essa proposta que valoriza e estimula o desenvolvimento da atividade de pesquisa na formação e na prática de professores. O contexto brasileiro é marcado por Pedro Demo (considerado o mais explícito sobre o assunto), Marli André, Ivani Fazenda, Corinta

Geraldi e a própria Menga Lüdke. Já no plano internacional, foram apontadas as contribuições de A. Giroux, J. Elliott, L. Stenhouse, K. Zeichner e D. Schön. A autora destaca de Zeichner a inclinação da pesquisa para as escolas; de Stenhouse aborda a imagem do professor pesquisador, considerando a metáfora do professor como artista, em contínua experimentação; e de Schön ressalta a valorização da reflexão para o desenvolvimento profissional, aproximada à pesquisa. No entanto, os dados da pesquisa coordenada pela autora indicaram um não “reconhecimento claro do papel e mesmo da importância da pesquisa para a atividade docente”, o que sugere um desafio para a sistematização da proposta de formação do professor pesquisador.

A perspectiva de associação entre pesquisa, formação e prática pedagógica apresentada em Fontana (2000) pressupõe a vivência da docência como investigação e produção de conhecimento sobre as relações de ensino. Ali o docente vive, ao mesmo tempo, a condição de pesquisador e de professor, ou seja, nessa articulação de lugares de professor e de pesquisador, os procedimentos pedagógicos são seus procedimentos de investigação (levantamento de indicadores, interlocução, análise e reflexão) e o registro e a análise de suas ações mediadas pelas crianças e seus pares são seus dados. Esses dados devem gerar mudanças no fazer docente.

Para tanto, a concepção de pesquisa como prática dialógica sugere a apreensão das complexas atividades humanas produzidas no cotidiano escolar e pelas interações tecidas entre pesquisador e pesquisado, pois, interlocutores que são, interpretam-se no diálogo. Essa concepção tem como referência a sala de aula como campo de indagação, como lugar de encontro e confronto de múltiplas vozes e sentidos situados social e historicamente. Por essa condição, essas atividades devem ser compreendidas no movimento, nas interações, no seu próprio “em sendo”, no qual está a centralidade do processo de investigação que pressupõe a participação do pesquisador no contexto em estudo. A perspectiva é pesquisar no movimento.

A imagem que a pesquisa como dialogia sugere é a de um caleidoscópio, cujo segredo está no movimento. Um mesmo e único conjunto de peças, articuladas na unidade de um único e mesmo objeto, aproximam-se ou distanciam-se, compondo, ao sabor do movimento que lhe é imprimido, uma multiplicidade de figuras distintas e não estáticas. Na vida social, os dizeres e práticas

significam nas condições de uma enunciação concreta. Os significados vão-se tecendo (e se modificando) no movimento de negociação das possibilidades em jogo na dinâmica interativa (FONTANA, 2000, p. 11).

Assim, conforme essa autora, a dialogia, como princípio metodológico para a pesquisa, proporciona o “exercício da intersubjetividade”, resgatando pesquisador e pesquisado como individualidades, o que de imediato coloca em questão as concepções tradicionais de pesquisa, especialmente a relação objetividade e participação na pesquisa educacional. Essa visão funda-se na crítica à dissociação entre pesquisa (professores transmissores) e docência (pesquisadores produtores), pesquisa e prática e também na crítica às relações de poder e ao reconhecimento de cientificidade do conhecimento dos pesquisadores nesse campo.

Destaco que os argumentos apresentados por essa autora têm como base teórica os estudos de Vygotsky e Bakhtin, o que, para as pesquisas sobre a formação do professor pesquisador no Brasil, pode configurar uma singularidade, haja vista a influência predominante de autores, como Schön, Zeichner e Elliott, na produção brasileira sobre a formação do professor pesquisador, inclusive na do X ENDIPE.

Já Pimenta, Garrido e Moura (2000) partem da crítica ao modelo da racionalidade técnica que concebe os professores como meros consumidores e executores de conhecimento. Com isso, defendem a relação colaborativa entre pesquisadores e escola que, além de articular instituições, procura promover o desenvolvimento profissional e mudanças na cultura organizacional da escola, analisar os processos de construção de saberes e fomentar as políticas públicas de formação do professor. Considerar, então, a prática como possibilitadora de produção de conhecimento pressupõe a construção de atitudes investigativas, em que o fazer saber docente se dá no diálogo com essa prática e não antes dela. A produção da vida do professor/desenvolvimento pessoal, a produção da profissão docente/desenvolvimento profissional e a produção da escola/desenvolvimento organizacional são eixos articuladores dessa perspectiva. O trecho seguinte resume essas questões:

Parte-se do pressuposto de que através da reflexão colaborativa os professores se tornam capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e

conhecimento que permitem orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2000, p. 2).

Seguindo essa abordagem, Giovanni (2000) também defende a vivência da produção de conhecimentos pelos professores em atitude de investigação, especialmente pela pesquisa-ação colaborativa, e coloca em discussão a distância entre conhecimentos elaborados pelos professores e pela comunidade acadêmica. Ela evidencia o potencial didático da pesquisa-ação em que professores e pesquisadores integram-se em processos formadores. Nesse estudo, a relação de parceria e colaboração, estabelecida entre universidade e escola em processo de pesquisa-ação, assume um sentido particular, quando a autora destaca a importância da compreensão do que seja a colaboração aplicada à pesquisa.

A análise comparativa entre as experiências de pesquisa desenvolvida fora da escola e da pesquisa com professores centrada na escola subsidiou Marin e Guarnieri (2000) para defender, especialmente considerando os dados dessa última situação de pesquisa, a possibilidade de focalizar o conhecimento da prática diária do professor no próprio enfrentamento dos desafios da escola. É na problematização e na análise coletiva do trabalho pedagógico na “companhia de professores”, na própria dinâmica da escola, que se geram alterações significativas na escola num processo diversificado de contínua formação.

Em Dias-da-Silva (2000), o desenvolvimento da pesquisa colaborativa na escola, assumida como *locus* de formação continuada e desenvolvimento profissional, tem como base o conceito ecológico de mudança em que a identificação e análise de problemas e as suas possíveis soluções se dão no e para o cotidiano escolar num processo que articula investigação e ação. Adverte a autora sobre os riscos de se atribuir à escola uma autonomia inexistente e de supervalorizar o papel dos professores. Mas, sem dúvida, a pesquisa colaborativa em escolas permite apreender aspectos da cultura escolar e apontar transformações na escola, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores. Sobre essas questões, assim se posiciona a própria autora:

[...] pesquisar essa perspectiva de formação centrada na escola, investigar com os professores seu saber fazer diário, uma cultura docente em ação, imersa no cotidiano escolar — traz aos pesquisadores em educação grandes desafios: se por um lado é extremamente sedutora e idéia de mudança includente, reflexiva e contextualizada por outro ela pode ser perigosamente reducionista e mistificadora (DIAS-DA-SILVA, 2000, p. 2).

Assim como pôde trabalhar na direção do desenvolvimento profissional e das transformações na escola, a pesquisa-ação colaborativa revelou resultados que rejeitaram essa possibilidade, ou seja, situações de oposição e crítica de professores à construção de um projeto pedagógico para enfrentar os problemas da escola. Isso confirma a idéia posta pela própria autora de que, embora as transformações da escola estejam ligadas ao desenvolvimento profissional docente, essas transformações não se viabilizam apenas por ele. Não é raro admitir que essas manifestações são oriundas das relações de conflitos de poder entre pesquisadores e sujeitos da escola. Por isso a necessidade de uma sensibilização de professores e da equipe escolar para a adesão a uma proposta cooperativa de pesquisa, haja vista o papel pouco participativo que estão habituados a cumprir na pesquisa educacional.

Dados da pesquisa de Dias-da-Silva (2000, p. 9) complementam essas considerações e, além disso, indicam uma fecundidade de situações a serem problematizadas:

Por outro lado, a pesquisa com os professores na escola evidenciou questões de natureza teórica e política, cujos resultados são preocupantes... A construção de escolas como redes de autoformação continuada, enquanto espaços formativos e de experimentação além de não estar presente na cultura de nossas escolas, está **muito longe do poder de ação dos pesquisadores** e mesmo das universidades (grifos da autora).

O estudo de Ceppas (2000) defende a importância da pesquisa na prática docente como instrumento de reflexão e crítica. Traz também a crítica ao modelo que pressupõe a separação entre pesquisa e prática e seu reflexo no currículo dos cursos profissionais. Os dados de seu trabalho em escolas, em que a atividade de pesquisa está prevista, indicam que, embora 50% dos professores investigados se dediquem a ela e que a pesquisa tradicional mostra-se como referência, há de se considerar aquilo que os professores praticam e atribuem como pesquisa. Quando o autor parte da hipótese de que a pesquisa e a reflexão-na-ação se alimentam

mutuamente, compreende-se que a pesquisa pode ser entendida sob as seguintes perspectivas: a) como um “estágio avançado da ação reflexiva”; b) como “facilitadora da ação reflexiva”; c) a ação reflexiva como uma “espécie de pesquisa”; d) “envolvendo necessariamente pesquisa” (CEPPAS, 2000). Isso quer dizer que há possibilidade de a reflexão dar lugar à pesquisa.

Leal (2000) defende a perspectiva de desenvolver um pensar coletivo e questionador das práticas e saberes do professor em formação inicial e continuada, de modo a possibilitar a relação entre pesquisa e trabalho escolar pela mediação do estágio, particularmente na área de Filosofia. Colocar em questão, duvidar, tornar estranho, repensar, problematizar são atitudes e disposições que fortalecem uma “prática filosófico-pedagógica” sobre a realidade educativa que se constitui pelo(a): pergunta como problematização e construção de saberes; “investigação criativa como modo de pensar nossa realidade individual e social”; debate como forma de conhecimento; democracia como respeito e valorização da diferença, trabalho solidário e cooperativo e; resistência crítica.

Tendo em vista especialmente a experiência com a formação de educadores de jovens e adultos, Paiva (2000) considera a Prática de Ensino e o Estágio orientados pela pesquisa como fio condutor e articulador da formação de professores. Por esse caminho, pode-se realizar a interlocução com as demais disciplinas e com a realidade, de modo a promover releituras e revisitamentos constantes a partir do diálogo teórico. Pela pesquisa, tem-se a construção de uma atitude reflexiva e investigativa que possibilita a compreensão e reorganização das ações. A realidade, então, capturada em seu movimento, é tomada como campo de investigação, implicando um processo de construção/reconstrução de caminhos mediados pela análise permanente. Por isso a necessidade de um professor pesquisador e a compreensão do modo de produção e organização do conhecimento em rede na formação de professores, tendo por base a questão da complexidade, ou seja, a expressão da “[...] *multiplicidade de situações, conteúdos e possibilidades de aprendizagem postos nos desafios cotidianos aos sujeitos que participam e atuam na prática social*” (PAIVA, 2000, p. 3). Para tanto, a autora indica a estudiosa brasileira Nilda Alves que tem como referência autores como Bourdieu, Certeau, Morin, Santos, Prigogine, Deleuze e Guatarri, dentre outros.

A partir da crítica ao modelo dissociado de pesquisa e ensino na universidade, Goes (2000) denuncia a escassez da pesquisa e o privilegiamento da

função do ensino e da formação profissional no ensino superior brasileiro e as implicações para a formação de professores. Com isso, defende a revisão da concepção de ensino-pesquisa como a necessidade de se trabalhar com a dúvida e com o questionamento tendo em vista a concepção de conhecimento como em construção e provisório. Para tanto, a relação direta com projetos e atividades curriculares voltados para a pesquisa e a produção de conhecimento é condição para aprendizagem comprometida com a formação profissional mais autônoma, ou seja, a pesquisa como processo de aprendizagem. Como diz a própria autora,

O processo de pesquisa como um todo contribui para a reflexão coletiva sobre os problemas enfrentados pelos educadores, reforçando a necessidade do professor ser pesquisador do processo ensino-aprendizagem. A importância da formação do educador-pesquisador, partindo da inserção no espaço escolar, permite a realização de reflexões e análises sobre a referida realidade permitindo ao acadêmico retornar a ela nos diferentes momentos de sua graduação, com a intenção de nela intervir e transformar (GOES, 2000, p. 7).

Em síntese, sobre esse indicador de estudo, foi possível perceber que os textos que procuraram apontar a importância e a legitimidade da perspectiva de formação do professor pesquisador trabalharam com a idéia da necessidade e viabilidade dessa proposta, mesmo considerando aspectos que “destoam” desse propósito. Os suportes teóricos, tanto em nível nacional como internacional, são identificados, legitimando sobremaneira a idéia de formação do professor pesquisador. A crítica ao contexto da frágil relação entre ensino e pesquisa na formação universitária aponta a necessidade de se trabalhar com a dúvida e com o questionamento tendo em vista a concepção processual de conhecimento. Indicou-se como fundamental, também, nesse movimento da formação do professor pesquisador, a discussão sobre o conceito, o papel e a importância da pesquisa. Pelo trabalho solidário e cooperativo de pesquisa, as atitudes de reflexão, de problematização e de questionamento balizam a compreensão das situações e a reorganização das ações, tendo em vista a construção de saberes. Por isso a necessidade de um professor que investigue a realidade que é múltipla, complexa e em permanente movimento. Portanto, o desenvolvimento profissional e as transformações da prática pedagógica e da escola — campo de investigação e de formação contínua — são os eixos articuladores desta proposta.

4.4.2 A natureza e os critérios da pesquisa na formação do professor

Embora a pesquisa-ação colaborativa tenha emergido como orientação para o desenvolvimento da articulação ensino e pesquisa em diferentes níveis e instituições, os trabalhos analisaram outras possibilidades e outros aspectos que indicam procedimentos do fazer a formação do professor pesquisador e, de certa forma, complementam essa discussão.

Segundo Cavalcante (2000), os professores têm como referência o modelo acadêmico de pesquisa e atribuem um valor significativo à pesquisa voltada para a escola e como suporte para a prática pedagógica do professor. Eles criticam o distanciamento das pesquisas acadêmicas da escola básica e a sua pouca divulgação. Assim, os professores informaram que suas pesquisas, mesmo desenvolvidas com dificuldades, são de diversos tipos — pesquisa-ação, estudo etnográfico, levantamento de dados, pesquisa bibliográfica — e visavam a responder às demandas da prática, como mostra a autora:

Podemos observar que, através do discurso dos professores, a maior parte das pesquisas desenvolvidas nas quatro instituições estudadas busca novas metodologias e/ou práticas de ensino, elaboração de material didático e reformas curriculares, visando à melhoria da prática docente na escola básica (CAVALCANTE, 2000, p. 2).

Como sinaliza Passos (2000), na articulação entre a elaboração de projetos na disciplina Pesquisa Aplicada à Educação I e II, o seu desenvolvimento na disciplina Prática de Ensino, em diferentes áreas e com o trabalho de conclusão de curso (TCC) no curso de Pedagogia, a pesquisa procurou se constituir como componente educativo e base para a aprendizagem, recusada como mera reprodução. Pelo exercício da crítica, da dúvida, da interpretação e do desafio, a pesquisa promove o diálogo com a realidade. Então, reflexão, investigação e intervenção no cotidiano escolar, proporcionadas pela dinâmica da própria da Prática de Ensino, constituíram-se como espaço de interlocução e mediação entre professores e alunos, o que exigiu a ressignificação dos seus papéis na direção da capacidade de redimensionar as práticas bem como a pesquisa como instrumento de construção de um conhecimento sistematizado do cotidiano escolar. Isso se deu pela pesquisa do tipo etnográfico, com a utilização da observação participante, da

entrevista e da análise documental. A citação seguinte demonstra algumas dessas questões:

[...] a pesquisa contribui para que o professor venha a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional; aprenda a desenvolver a sensibilidade na observação, a elaborar questionamentos; selecionar as informações necessárias contidas nos dados, com uma visão analítica da realidade; utilizar instrumentos adequados para elucidar o fenômeno estudado; capaz de expressar suas descobertas e incertezas; consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações. Enfim, contribui para desenvolver no aluno-professor a disposição e a competência para pensar o próprio trabalho (PASSOS, 2000, p. 1).

Galzerani (2000) relata a dinâmica coletiva de produção dos conhecimentos relativos à historicidade local e o estudo do meio (da escola, do distrito e do município na relação com a macro-história) por meio da pesquisa-ação nas disciplinas Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II. Nesse processo, a ênfase ao compromisso com o enraizamento das práticas coletivas de produção de conhecimento pelos sujeitos pesquisadores orientou os debates e seminários, a organização e ampliação de acervo documental, a análise das práticas de ensino e pesquisa, tendo em vista o seu movimento e reestruturação, a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade e o confronto entre saberes, bem como a concepção de escola como espaço de interação, inclusive com a comunidade. A síntese avaliativa desse estudo pode ser assim representada:

O resultado de todo este esforço conjunto foi extremamente motivador, no que se refere ao questionamento de algumas práticas de produção de conhecimento, cristalizadas também neste estabelecimento de ensino: comportamentos assentados na produção compartimentada de visões de mundo, e que acabam por desmotivar professor e alunos, tornando-os simples reprodutores de verdades absolutas, distantes de suas visões de mundo e de suas sensibilidades; atuações que acabam por afastar sujeito do objeto, no ato de produção de conhecimento. Houve por parte de professores e alunos — sobretudo os da disciplina História — a modificação de seus olhares sobre a historicidade local (GALZERANI, 2000, p. 6).

De modo similar, Goes (2000) reafirma o valor da pesquisa no contexto da sala de aula, considerando as modificações expressas na trajetória da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação na formação de professores em que

o licenciando, pela participação em trabalhos de pesquisa, tem a possibilidade de estruturar sua formação como “educador pesquisador”. A perspectiva centrada na técnica e na instrumentalização para a pesquisa soma-se às discussões com outras disciplinas do currículo, sobre as temáticas do cotidiano escolar e os enfoques teórico-metodológicos da pesquisa em educação. Para tanto, a pesquisa — aquela realizada com recursos institucionais ou pela sua forma como pressuposto associado ao ensino — é assumida como possibilidade de análise, problematização e interpretação da prática pedagógica com fins de produção de conhecimento.

A pesquisa é, portanto, um procedimento sistemático, com o objetivo de descobrir e interpretar os fatos da realidade educacional na qual os acadêmicos estão inseridos, problematizando e buscando solucionar dúvidas, dando sentido aos dados coletados no estudo. É uma atividade voltada para a produção do conhecimento e onde são fundamentais as ações de busca, análise, classificação, organização e interpretação dos dados da realidade escolar, visando explicá-la, compreendê-la (GOES, 2000, p. 3-4).

Marin e Guarnieri (2000) indicam a diversificação no uso de procedimentos metodológicos para a pesquisa centrada na escola em face da possibilidade de captar com mais clareza as situações da dinâmica escolar. Contribui também para esse propósito a perspectiva de pesquisa longitudinal, em que a intervenção prolongada favorece um melhor acompanhamento do processo de pesquisa.

A observação, como ponto de partida e de aproximação à atitude investigativa, o resgate da história de vida das alunas sobre o ser professor e suas vivências escolares, os registros, a leitura e a análise dos escritos, ressignificando o valor do relatório como forma de distanciamento e sistematização do conhecimento são, segundo Paiva (2000), constituintes do fazer a formação pela associação pesquisa e estágio na educação de jovens e adultos, certamente orientadores dessa investigação. Isso não implica trabalhar com um conjunto de conceitos já postos, mas com conceitos que se elaboram e reelaboram no próprio fazer da formação investigativa. A produção de um vídeo para conhecer sujeitos não alfabetizados e em processo de alfabetização via entrevista, como recurso metodológico, também indicou o movimento de busca do conhecimento com a oportunidade de formas alternativas de aprendizagem, especialmente pela interface entre educação e comunicação social.

Pela voz da autora, para tecer o currículo com base em uma perspectiva de formação do professor pesquisador, deve-se compreender que

A metodologia proposta visa a manter coerência com a concepção de conhecimento que entende o sujeito como um produtor, pela reelaboração que faz nos espaços de confrontos de saberes, de experiências. Portanto, para que isso seja possível, precisa privilegiar os espaços de interlocução na sala de aula, entre os sujeitos envolvidos nessas propostas, especialmente quando estão vivendo variadas experiências que necessitam compartilhar, para a conseqüente análise e compreensão (PAIVA, 2000, p. 6).

Segundo Bagnato e Amorim (2000), pela parceria entre universidade e escola, foi-se tecendo a metodologia do trabalho pedagógico e da pesquisa. As implicações para as atividades curriculares são provocadas pelas atividades de pesquisa em ensino que se fazem pelos procedimentos que têm como ênfase a construção da autonomia do professor, inclusive no processo de investigação e produção de conhecimento. Procedimentos expressos pelas reuniões do grupo, elaboração de atividades diversas, coleta e análise de dados, análise de vídeos e fotografias, registros, relatórios, validação de referenciais teóricos, enfim o processo de investigação e ação foi fundamentado na parceria tanto no acompanhamento e avaliação como nas decisões e encaminhamentos, como pode ser visualizado nesta densa citação:

A liberdade de escolha da problemática para a investigação e ação em sala de aula é uma tônica do trabalho no grupo [...]. A autonomia no trabalho dos professores pesquisadores tem sido um dos fundamentos do grupo. Isso gera ansiedades de ambas as partes — coordenação e professores — pois coloca em evidência e ausência de respostas prontas e a necessidade de uma disposição para buscar juntos as respostas. As reuniões semanais do grupo são o momento para o relato e problematização de situações de ensino que estão sendo ou seriam interessantes para a investigação [...]. A respeito da autonomia, encontramos que esta se manifesta na organização da prática pedagógica, via produção dos conhecimentos reflexivos pelos professores sobre o seu trabalho e registrados em relatórios, textos e atividades. A autonomia também acontece em relação às teorias pedagógicas discutidas nas reuniões, uma vez que não ocorre uma aceitação pura e simples do que se propõe pela universidade. O que ocorre é um processo de validação e reconstrução desses referenciais teóricos nas práticas de sala de aula, objeto de análise dos professores (BAGNATO; AMORIM, 2000, p. 8-9).

Quanto à questão dos critérios da pesquisa, foram poucos os trabalhos que se debruçaram sobre esse tema. Ao focalizar o uso do conceito de pesquisa e de seus critérios, Lüdke (2000) aponta a necessidade da problematização dessa questão, sem, contudo, “divisar caminhos para um possível consenso” em torno do conceito de pesquisa, haja vista a dificuldade constatada nessa “conceituação”. Na verdade, o que está posto, segundo a autora, é a importância de construção do diálogo sobre essa questão na academia e na prática de pesquisa nas escolas, já que a distância entre essas duas visões deve ser mais bem debatida.

Vale destacar o reduzido número de exemplares dos produtos tidos como resultantes de pesquisas realizadas pelos professores entrevistados no estudo da autora.

A dificuldade citada pode ser assim representada pela autora:

Enquanto é abundante a literatura sobre a importância da pesquisa para o trabalho docente e a defesa da figura do professor-pesquisador, é muito difícil encontrar trabalhos acadêmicos dedicados a enfrentar de perto a questão da propriedade do conceito de pesquisa corrente na academia e nos meios científicos, quando se trata de focalizar a atividade de pesquisa em geral realizada pelos professores da educação básica [...]. Entretanto ao se visualizar o que de fato fazem os professores sob essa denominação, fica patente a insuficiência do conceito corrente para dar conta de modo satisfatório de uma tal variedade de manifestações, muitas delas não atingindo sequer critérios mínimos comumente por ela requeridos (LÜDKE, 2000, p. 105-106).

Para essas questões, a autora apresenta contribuições de estudiosos, como Pedro Demo e J. Beillerot. Trazê-las para este estudo pode contribuir muito, mesmo considerando o volume grande de questões tratadas, pois, como dito, esse tema carece de investimentos na sua formulação. Destaca-se de Pedro Demo a diferenciação da pesquisa em cinco níveis, ressaltando que em todos deve estar inerente a garantia da “sistematicidade, a qualidade formal e política e a intervenção inovadora”. O primeiro nível de “Interpretação Reprodutiva” corresponde ao processo de tomada de um texto para sistematização e reprodução fidedigna; no segundo nível de “Interpretação Própria”, tem-se a interpretação pessoal; no terceiro, propõe-se refazer a construção existente baseado em uma proposta própria pela “Reconstrução”; já no quarto nível, de “Construção”, há a busca de novos caminhos e alternativas com a possibilidade de criação de teorias; e, no quinto nível,

“Criação/Descoberta”, a introdução de novos paradigmas restrita a poucos pesquisadores.

A partir de J. Beillerot, dois níveis de classificação da pesquisa são destacados tendo em vista determinados critérios. O primeiro nível, para a pesquisa “mínima”, deve satisfazer três critérios: a) “uma produção de conhecimentos novos” — em face do seu difícil atendimento sugere-se o reconhecimento pela comunidade mais próxima ao assunto; b) “um procedimento de investigação rigoroso” — indispensável, mas insuficiente; c) “uma comunicação de resultados” — a pesquisa deve visar à sua comunicação. Lüdke (2000) aponta que, para o autor, o cumprimento dessas condições já eliminaria atividades denominadas erroneamente de pesquisa. Acrescentam-se os seguintes critérios para uma “pesquisa de segundo grau”: d) “uma dimensão de crítica e reflexão sobre fontes, métodos e modos de trabalho”; e) “sistematização da coleta de dados” e f) “interpretações a partir de teorias reconhecidas e atuais”. Recomenda-se o uso com “flexibilidade e sensibilidade” desses critérios para que contribuam para o reconhecimento da identidade da pesquisa, o que implica olhar para a maneira como são tratados, ou seja, “cada um isoladamente e todos em interação”. Adverte o autor sobre a necessidade da discussão da cientificidade das pesquisas e do cuidado com a demarcação de “distinção social” daí advinda, o que implicaria relações hierárquicas e exclusões.

Já Pimenta, Garrido e Moura (2000) acreditam que a garantia da participação do professor nos diversos e diferentes momentos da pesquisa-ação colaborativa, interferindo, inclusive, nas conclusões do trabalho, contribuirá para a qualidade do conhecimento, o que ampliará o critério de validade desse conhecimento e desse processo. Assim, o envolvimento e a responsabilização também do professor no desenvolvimento da pesquisa legitimam e autorizam a condição de o professor se assumir como pesquisador da sua prática e, portanto, produtor de conhecimento sobre o ensino. Especialmente a elaboração de textos individuais e coletivos no processo de “reflexão sobre a reflexão na ação”, que se dirigiram para a sistematização e teorização da prática, e a comunicação desse trabalho em encontros de pesquisadores complementam os critérios de validade da pesquisa com o professor.

Cabe destacar que, para esses momentos da pesquisa acontecerem, foram previstos diversos procedimentos de pesquisa caracterizados pela documentação da

memória do grupo e de suas atividades, via entrevistas, observações de aulas, questionários, relatos de professores, reuniões, diários, videogravações e anotações de alunos. A natureza desses procedimentos metodológicos confirma a garantia de ampliação das fontes de dados e da participação dos sujeitos do processo de pesquisa-ação colaborativa.

Por outro lado, Ceppas (2000), quando procura a articulação entre reflexão e pesquisa na formação de professores, adverte, apoiado em Zeichner, sobre os riscos da exortação genérica a essa perspectiva, inclusive de negligenciar a pesquisa universitária ou mesmo o processo de aprendizagem dos alunos. A maioria das investigações dos 50% de professores que se dedicam à pesquisa no contexto escolar investigado está voltada para a produção de material didático. Pesquisas ligadas a cursos de pós-graduação e “pesquisa em equipe” voltada para a prática da escola também foram encontradas. A diversidade, em relação a objetivos, metodologia, níveis de sistematização, divulgação e avaliação nessas pesquisas, gerou a dificuldade em “catalogar” todas as modalidades encontradas.

Ceppas (2000) aproxima tais estudos dos critérios de pesquisa⁸³ de Beillerot e ressalta que uma pesquisa não precisa atender a todos os critérios para assim ser considerada, mas defende a possibilidade de combinações. No entanto, o autor se preocupa com uma utilização muito flexível dos critérios, mas reconhece como importante a consideração de alguns desses critérios na pesquisa desenvolvida pelo professor, para valorizar o sentido atribuído pelos professores, ou seja, o sentido tradicional de pesquisa. Ceppas (2000, p. 4) descreve essas questões na citação seguinte:

A grande flexibilidade com que esses critérios são contemplados, na maioria dos casos, poderia parecer suficiente (em conjunção com fatores desfavoráveis como carência de professores, falta de infraestrutura, etc.) para caracterizar um clima ainda muito incipiente de pesquisa entre os professores, em escolas onde pelo menos a previsão de tempo de dedicação para a pesquisa, entre outras coisas, supostamente o favoreceria. Interessa, entretanto, reconhecer a presença de alguns desses critérios nas próprias concepções dos professores, que mantêm em grande medida uma visão mais ‘tradicional’ do que é pesquisa, para não correr o risco de, em nome da prática do professor, acabar ignorando aquilo que os

⁸³ Esses critérios estão relacionados com a produção de conhecimentos novos, rigor e sistematização na coleta de dados, comunicação de resultados, introdução da dimensão crítica, interpretação fundamentada em teorias atuais e reconhecidas.

próprios professores valorizam e praticam, ou mantêm como um ideal de sua prática de pesquisa.

Complementa essas análises do autor a consideração de que não é o rigor e a sistematização em si mesmos o problema da pesquisa acadêmica, mas o distanciamento em relação às dificuldades e aos desafios da prática dos professores. Por isso a defesa do rigor e da sistematização e também de outros critérios para a pesquisa na formação e na prática do professor. A oposição entre a pesquisa acadêmica e a “pesquisa do professor” deve ser revista, portanto. Por fim, não menos importante é a dificuldade posta no reconhecimento do trabalho de pesquisa. De acordo com Ceppas (2000), a discussão sobre os critérios está associada à concepção de cientificidade posta na diferença entre pesquisa acadêmica e pesquisa reflexiva e nos modos de colaboração entre pesquisadores e professores da escola básica.

Em Laffin (2000), vêem-se pelo uso de Zeichner e Geraldí, aspectos sobre a questão dos critérios de validade da pesquisa do professor pesquisador, como vista em trabalho do IX ENDIPE. Assumir os professores como os próprios pesquisadores e não como “participantes representativos da situação”, a relação com a prática e não a sua mudança imediata, a clareza das idéias expressas na pesquisa, a subjetividade do professor e a dialogia são considerados os critérios que dão especificidade à pesquisa feita com e pelos professores.

As questões discutidas em Leal (2000) pressupõem que, da articulação entre problematização e intervenção, teoria e prática, emerge o processo investigativo que contribua para o processo de construção das práticas e saberes docentes e, para tanto, há necessidade dos cuidados com a sistematização da pesquisa. Por isso ele integra as seguintes dimensões: ético-política (solidariedade e respeito às diferenças); social (o grupo de professores e alunos como referência); pedagógica (investigação coletiva como co-responsabilidade); cognitivo-filosófica e atitudinal-filosófica (desenvolvimento de habilidades intelectuais e exercício de disposições para investigação filosófica); e afetiva (partilha, união e interação). Como indica a autora:

Tão importante quanto esta reflexão teórica é proporcionar aos professores em formação contato direto com a sala de aula, *locus* de realização de nossa proposta educativa. O que se passa com alunos, professores, escola e a própria prática realizada, quando

questões aparentemente corriqueiras, cotidianamente presentes na vida escolar se tornam questionamentos fundantes de uma cuidadosa investigação coletiva, é o que pretende focalizar. Igualmente importante é transformar esta reflexão e prática em elementos propulsores de pesquisas acadêmicas rigorosas, sérias e comprometidas com a questão educacional (LEAL, 2000, p. 5).

De forma geral, percebe-se que todos os trabalhos — mesmo que não tenham explicitamente discutido essa questão — assumem que o critério de legitimidade desse processo está na articulação com a prática pedagógica do professor, considerando os momentos de produção e socialização do conhecimento daí gerado, conhecimento que alimenta a própria prática do professor. Nesse sentido, a escola e a sala de aula são considerados os lugares singulares da indagação e, pelos investimentos e recursos que mobilizam, autorizam a diversidade de sentidos possíveis para se compreender que a “pesquisa do professor” constrói o seu lugar e, para tanto, as tradições teórico-metodológicas da pesquisa educacional qualitativa em muito podem ajudar, sobremaneira, pelo seu rigor e pela sua sistematização.

Nesse contexto, há uma clara vinculação com disciplinas da área da metodologia da pesquisa e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, promovendo a elaboração e desenvolvimento de projetos em que a pesquisa procurou se constituir como componente educativo e base para a aprendizagem e como instrumento de construção de um conhecimento sistematizado do cotidiano escolar, ou seja, reflexão, investigação, intervenção e produção de conhecimentos.

Nesse particular, é necessário aprofundar estudos sobre o conceito e os critérios da pesquisa, tendo em vista que vêm sendo destacadas imprecisões que podem descaracterizar a identidade da pesquisa. Isso pressupõe a construção do diálogo na academia e na prática de pesquisa nas escolas. Foram destacadas contribuições de estudiosos, como Pedro Demo e J. Beillerot (produção de conhecimentos novos, rigor e sistematização na coleta de dados, comunicação de resultados, introdução da dimensão crítica, interpretação fundamentada em teorias atuais e reconhecidas). Recomenda-se o uso com “flexibilidade e sensibilidade” e, ao mesmo tempo, na sua forma isolada e na interação entre os critérios. A discussão da cientificidade das pesquisas foi vista como necessária e a oposição entre a pesquisa acadêmica e a “pesquisa do professor” deve ser revista.

A garantia dos professores como os pesquisadores e não como os “participantes representativos da situação”, a relação com a prática e não a sua mudança imediata, a clareza das idéias expressas na pesquisa, a subjetividade do professor e a dialogia são considerados os critérios que dão especificidade à pesquisa feita com e pelos professores, conforme orientação de outro autor, Zeichner. Ainda foram destacadas, na relação de pesquisa, as dimensões ético-política, social, pedagógica, cognitivo-filosófica, atitudinal-filosófica e afetiva.

Grosso modo, os trabalhos indicaram a diversificação no uso de procedimentos metodológicos para a pesquisa centrada no professor, além da pesquisa-ação e da pesquisa do tipo etnográfico, considerando a utilização da observação, observação participante, entrevista, questionários, análise documental, memória do grupo, história de vida, reuniões, debates, seminários, relatos, elaboração de diários, organização e ampliação de acervo documental, análise das práticas de ensino e pesquisa, incluindo coleta de análise dos dados e dos escritos, análise de fotografias, videograções e produção de vídeo. Cabe destacar que a natureza desses procedimentos metodológicos confirma a garantia de ampliação das fontes de dados e da participação dos sujeitos no processo de pesquisa, com ênfase na construção da autonomia do professor no processo de investigação e produção de conhecimento.

4.4.3 A pesquisa-ação como estratégia potencial para a produção do professor pesquisador

Expressivamente oito trabalhos se dedicaram à discussão da abordagem pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa e pesquisa colaborativa, indicando-a como importante instrumento para a constituição da proposta de formação do professor pesquisador. São eles: Pimenta, Garrido e Moura (2000); Giovanni (2000); Marin e Guarnieri (2000); Dias-da-Silva (2000); Pereira (2000a); Bagnato e Amorim (2000); Laffin (2000) e Campos; Castro (2000). Nesses estudos, tanto a pesquisa-ação como a pesquisa-ação colaborativa e a pesquisa colaborativa trabalham com a idéia de associação da investigação e da ação na escola, sendo assumidas como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores e para as transformações na escola (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2000; MARIN;

GUARNIERI, 2000; DIAS-DA-SILVA, 2000); como momento de investigação (intenção), ensino (processo) e aprendizagem (resultados da pesquisa-ação) (GIOVANNI, 2000); como tessitura curricular (BAGNATO; AMORIM, 2000); como tempo e espaço de formação docente e de construção de saberes para novas possibilidades de ação (LAFFIN, 2000); como transformação das práticas e produção de conhecimentos (CAMPOS; CASTRO, 2000); e como produção do professor pesquisador e possibilidade de construção/reconstrução do conhecimento (PEREIRA, 2000a).

Para Pimenta, Garrido e Moura (2000), no diálogo com a prática e com a escola, tendo como base relações de parceria e responsabilidade coletiva entre universidade e escola, desenvolvem-se projetos coletivos de investigação e ação sobre o próprio trabalho docente. Essa perspectiva centra-se nos contextos escolares como produtores de práticas sociais e conhecimentos, portanto, em dinâmico processo de transformação e com um coletivo de profissionais em permanente formação. Além disso, funda-se em uma “ampla e explícita interação entre pesquisadores e professores”. O propósito, com o desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação colaborativa, é, também, a transformação da escola em comunidades críticas de professores capazes de pensar sobre seus problemas, como indicado por Kemmis.

Na arte do seu próprio ofício, o professor aprende e se aperfeiçoa ao problematizar sua prática, distinguir dificuldades, pensar e testar alternativas, observar, verificar, entender e explicar razões e significados, ou seja, ao assumir essas atividades como uma atitude investigativa. Para tanto, as orientações metodológicas sobre a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação de Schön dão base a este estudo. As considerações dos autores explicitam a complementaridade entre essas atividades e indicam os elos entre reflexão, pesquisa e intervenção:

As **atividades reflexivas** começaram pela partilha e tiveram continuidade como **projetos de pesquisa-ação**, entendidos como formas de contínua intervenção no sistema pesquisado (Thiollent, 1994). Tais intervenções, ditadas pela reflexão conjunta, visavam ao equacionamento dos problemas vivenciados. Deviam propiciar também melhor compreensão sobre a natureza das situações problemáticas, constituindo-se, não apenas em projetos de ação, mas em projetos investigativos (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2000, p. 6, grifos dos autores).

De forma pontual, os seguintes aspectos caracterizam esse processo: a) pesquisa realizada com a escola, portanto os professores não são meros executores e os professores universitários os ditadores de regras da mudança; b) necessidade de conhecimento entre pesquisadores e professores do projeto de pesquisa, do conhecimento da realidade escolar e do projeto pedagógico da escola parceira; c) partilha de representações e das práticas; d) investimento no fortalecimento e na organização do grupo; e) utilização de coordenação das diversas funções e do procedimento de registro e documentação das atividades, inclusive a produção de textos individuais e coletivos e a sua socialização; f) cautela na relação entre grupos; g) possibilidade de manifestações de resistências, conflitos, estranhamentos e ansiedade; h) necessidade de o pesquisador assumir compromisso ético e uma função formadora dos professores, no sentido de promover competências investigativas e interpretativas para investigar as práticas dos professores; i) realimentação contínua da práxis pela relação entre problematização e teorização; e j) busca de autonomia do professor para esclarecer e compreender os sentidos das suas ações e para torná-lo mais participativo e comprometido profissionalmente.

A articulação da concepção do professor, como produtor e sujeito do seu próprio conhecimento e ação, do reconhecimento da dimensão reflexiva da atividade docente e da possibilidade de realização em parceria de investigações, é pressuposto destacado por Giovanni (2000) na discussão sobre o papel dos professores e dos pesquisadores no processo de pesquisa-ação. Essa discussão remete à necessidade de romper com o descompasso entre os conhecimentos dos professores e os produzidos pela academia, portanto entre teoria e prática, o que faz a autora defender a associação saberes dos pesquisadores acadêmicos aos saberes dos professores produzidos na sua experiência, ou seja, legitimar o saber prático do professor e não só associar colaborativamente os atores de uma determinada prática social ao conhecimento teórico sobre essa prática. Isso significa a possibilidade de reconhecer “níveis de investigação científica” no trabalho do professor.

Ampliando a caracterização da pesquisa-ação, Giovanni (2000) atenta para que o trabalho colaborativo se dê em todas as fases do processo e entre todos os envolvidos e para que tanto a pesquisa quanto a sua conseqüente implementação sejam acompanhadas de maneira a considerar que a mudança da realidade deve

ser o compromisso e não apenas a sua interpretação. A situação de pesquisa-ação colaborativa implica dizer que “[...] os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil” [...] (GIOVANNI, 2000, p. 3).

Certamente isso gera desafios e dificuldades, dentre eles: imprecisão na compreensão do conceito de colaboração em face das expectativas diferentes dos profissionais da universidade e dos professores; imprecisão também no entendimento do que seja a pesquisa-ação, isto é, confusão entre objetivos, dinâmicas e resultados entre processos de pesquisa-ação e de ações de formação continuada na escola, pois

Em qualquer dos casos os trabalhos se constituem em relatos de intervenção ou ação realizada, sem atentar para os objetivos de pesquisa que também deveriam estar orientando o processo, ou para o fato de que, num projeto de pesquisa-ação, as situações de intervenção é que geram os dados e permitem identificar as dimensões da realidade estudada, que com qualquer outro tipo de metodologia não poderiam ser obtidas. É esta natureza do conhecimento gerado pelo processo de pesquisa-ação que justifica todo o esforço investido na parceria (GIOVANNI, 2000, p. 4).

A partir daí, tem-se a não diferença entre o papel dos participantes na pesquisa-ação e a relação estabelecida com o processo de elaboração do conhecimento. Pesquisadores e professores são diferentes em suas origens, trajetórias e rituais profissionais o que implica diferentes perspectivas e práticas na própria investigação. Por esse motivo é que podem trabalhar em parceria e colaboração (GIOVANNI, 2000). Na aproximação com o objeto de estudo, as ênfases se articulam e “trocam” de lugares, isto é, a perspectiva da investigação científica dos pesquisadores casa com a perspectiva da formação profissional e da mudança da prática docente predominante nos professores. Assim seus trabalhos se alteram.

No entanto, essa autora adverte sobre a impossibilidade de igualar os papéis desses profissionais, ainda que sejam parceiros de pesquisa e intervenção. Considera, pela sua experiência, que o papel do pesquisador varia de acordo com as circunstâncias da pesquisa-ação que se revela bastante dinâmica. Nessa dinamicidade da pesquisa e das ações e decisões da escola, é a perspectiva coletiva de trabalho que permite a compreensão da diversificada tarefa, mas

respaldada pela compreensão do pesquisador como “líder facilitador de todo o processo” que assume seu papel de “autoridade de pesquisa”. O extrato do texto de Giovanni (2000, p. 7) complementa essas questões:

Sobretudo, não se trata de transferir para o professor o trabalho técnico de pesquisar. Não se trata de transformar todo mundo em pesquisador. Não se espera que os professores façam o trabalho do pesquisador, da mesma forma que não é possível que o pesquisador realize, pelos professores, a melhoria do ensino. Trata-se, pelo contrário, de ao aproximarmos pesquisa e ensino, tornar tais tarefas mais transparentes, dividindo de forma mais justa, a responsabilidade pela qualidade da escola pública.

Como último aspecto dessa autora a ser destacado, está a compreensão de que a pesquisa-ação é um momento do processo de transformação na escola, de modo que a constante avaliação da investigação e da ação deve ser realizada para que se cumpra seu “potencial didático”. Objetivos de pesquisa e de conhecimento e objetivos de ação ou relacionados com a prática exigem, sobretudo, construção da autonomia profissional e condições de trabalho e de formação.

Além do uso de referências conhecidas, como Elliott e Schön, este estudo introduz diferentes autores estrangeiros, como Lieberman, Oja e Smulyan, Fullan e Hargreaves, Sirotnik.

Por sua vez, Marin e Guarnieri (2000) reforçam a perspectiva de participação ativa do professor como parceiro e co-autor nas ações, decisões, análises e reflexões próprias da modalidade de pesquisa colaborativa centrada na escola, que pressupõe a ruptura com as relações hierárquicas entre saber e poder.

De forma singular, especialmente pela utilização de autores — como Foucault, Baudrillard, Harvey, Prigogine, Lyotard e Vasquez — Pereira (2000a) situa a discussão sobre a pesquisa-ação e a formação do professor pesquisador no horizonte da pós-modernidade. A crítica à ciência moderna e ao paradigma unilateral de racionalidade é provocada por pressupostos da pós-modernidade e que são assumidos pela autora como “[...] suporte para aceitação da produção das múltiplas representações dos fatos e eventos humanos” (p. 6-7). A problematização dos fins e meios de cada situação particular e das diferentes respostas aos problemas é a postura epistemológica da pesquisa-ação nessa perspectiva.

A autora se reporta a Foucault ressaltando sua contribuição para a reconceitualização do conceito de ação na pesquisa, a partir da sua integração no

estudo da relação de poder e conhecimento, ou seja, nas relações de luta na prática cotidiana. Sugere ainda desse autor que as ações sejam consideradas localmente, contextualizadas e relacionadas a “conjecturas históricas”.

Incorporada à idéia do múltiplo, do complexo, do instável, do plural, da diversidade e da diferença, tem-se que, vista sob o olhar dos pressupostos da pós-modernidade, a pesquisa-ação “[...] pode perceber que suas ‘ações’ podem ter múltiplos significados. Os ‘atores’ não controlam o destino de suas leituras” (PEREIRA, 2000a, p. 7).

Paralelos entre as possibilidades da pós-modernidade e da pesquisa-ação são apontados pela autora. São eles: ambas se identificam na mensagem sobre a sociedade naquilo que se refere à relação conhecimento e poder, a conflitos e a objetivos e valores sociais que indicam diversidades de leituras; elas se inserem no processo de reconstrução/desconstrução do conceito de continuidade; usam a narrativa como forma de discurso e por meio dela comunicam significados, revelam e projetam múltiplas perspectivas e possibilidades; pelas referências pós-modernas, a pesquisa-ação tem a possibilidade de visualizar a situação como um “terreno contestado”, já que “A desconstrução provê um útil instrumento para a pesquisa-ação por romper com as limitações da teoria e abrir o caminho para a reconstrução constante” (PEREIRA, 2000a, p. 9); a pós-modernidade sugere à pesquisa-ação uma perspectiva de abertura, contestando o aprisionamento em posições fechadas entendidas como forma de controle social.

Campos e Castro (2000) defendem os debates teóricos das tendências da pós-modernidade para sustentar a análise das práticas docentes pela via da relação entre a pesquisa-ação e a contribuição para as políticas públicas educacionais. Elas partem da seguinte compreensão de pesquisa-ação:

[...] é uma das possibilidades de promovermos transformações em nossas práticas, produzindo novos conhecimentos nesse processo como também reelaborar as teorias que estão sempre presentes em nossas práticas, além de desvelarmos as delicadas, complicadas e capciosas tramas que envolvem as políticas educacionais. Discutir e analisar os processos de transformações é um jeito possível de encontrarmos sentidos. [...] pesquisa-ação como um projeto de resistência no enfrentamento às políticas públicas de inspiração neoliberal (CAMPOS; CASTRO, 2000, p. 1).

As autoras se apóiam em Geraldi, Messias e Guerra (1998) e em Zeichner para defender a idéia dos professores como pesquisadores e não como participantes de uma pesquisa em que não têm o controle e, ainda, a perspectiva de que a pesquisa-ação é instrumento de desenvolvimento profissional, de organização do trabalho pedagógico e do exercício da atitude reflexiva que possibilita a produção e a reelaboração de conhecimento sobre a prática docente. Trazem de Pereira (1998) a contribuição de Elliot a respeito da pesquisa-ação como meio de produção de conhecimento e melhoria da situação, do próprio professor e de seu coletivo. De Paulo Freire apontam a necessidade da postura de indagação e do exercício da “curiosidade epistemológica” como condição para compreensão em e no próprio “contexto concreto” repleto de saberes que se constituem com e na prática.

Essas e outras questões são postas como convergentes na crítica ao paradigma de ciência e como indicadoras da compreensão de que a produção do conhecimento se faz nos “domínios do exercício das práticas”, ou seja, com base na epistemologia da prática. A partir disso, as autoras sugerem o encontro com a tendência pós-moderna de Edgar Morin, que reconhece que a complexidade, as incertezas e dificuldades da prática não são explicadas a priori e de forma exata, certa e simplificada. O desequilíbrio dessa posição, necessário para o processo de discussão sobre os saberes e práticas docentes, pode ser assim visualizado pelo seguinte fragmento de texto:

[...] quando nos inspiramos nas formulações propostas, não somente por Morin como também por Freire, sentimos que nos deslocamos do lugar rígido das soluções prontas/acabadas para um espaço híbrido mas incerto, porém fértil de possibilidades. A mobilidade presente na ação, embora desprovida de certezas, é, pelo menos neste momento — onde encontramos sermos as/os protagonistas e de um trabalho docente como *espaço social e público* — possibilidade de permitir um processo de reflexão/ação/investigação (CAMPOS; CASTRO, 2000, p. 9, grifos das autoras).

Para Bagnato e Amorim (2000), a pesquisa-ação com grupo de professores da educação básica e superior significou a articulação entre ensino e pesquisa num processo de reflexão da prática pedagógica baseado no rico e desafiante encontro entre o olhar de fora para dentro da escola (da professora universitária) e o olhar de dentro. A análise da construção e desconstrução coletiva da prática pedagógica e da produção de conhecimentos, dentre outros aspectos, foi evidenciado, o que implica

dizer que a pesquisa-ação neste trabalho esteve essencialmente, “[...] centrada na análise do movimento que os professores da educação básica têm realizado na tessitura curricular, além da avaliação dos papéis do grupo na construção do trabalho de pesquisa e ensino na educação básica (p. 6).

Quando aponta algumas reflexões teóricas sobre o trabalho docente — tendo em vista a realização do projeto de ensino e pesquisa sobre as formas de constituição do saber e do fazer docente por meio da reflexão coletiva — Laffin (2000) caracteriza a pesquisa que o professor desenvolve como pesquisa-ação, a partir dos estudos de Zeichner e de Geraldi. Com esses autores, a pesquisa-ação assume três dimensões: a de desenvolvimento profissional, a de prática social e política e a de busca de visibilidade do conhecimento produzido pelos professores.

Sinteticamente, a idéia de associação entre investigação e ação na escola é assumida como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores e para as transformações na escola. Está associada também à pesquisa-ação a possibilidade de construção/reconstrução do conhecimento e de tessitura curricular. Para tanto, são condições as relações de parceria, colaboração e responsabilidade coletiva entre universidade e escola, a avaliação dos papéis aí desempenhados e a visão de que os contextos escolares são produtores de práticas sociais e conhecimentos, portanto, em dinâmico processo de transformação e com um coletivo de profissionais em permanente formação, ou seja, são comunidades críticas. As orientações metodológicas sobre a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação de Schön são um caminho para esse propósito. Destaca-se também que os professores não são meros participantes, mas pesquisadores, produtores e sujeitos do seu próprio conhecimento e ação, exigindo o respeito e o diálogo entre os conhecimentos dos professores e os produzidos pela academia bem como a ruptura com as relações hierárquicas entre saber e poder. Assume-se a pesquisa-ação como meio de produção de conhecimento e melhoria da situação, do professor e de seu coletivo. Isso exige, sobretudo, a compreensão do conceito de colaboração em face das expectativas diferentes dos profissionais da universidade e dos professores e também o de pesquisa-ação. Também percebeu-se uma singular aproximação da discussão sobre a pesquisa-ação e a formação do professor pesquisador pelo viés da pós-modernidade, com a crítica à ciência moderna, o que implica uma postura epistemológica que incorpora a idéia do múltiplo, do complexo, do instável, do plural, da diversidade e da diferença. A pós-

modernidade sugere à pesquisa-ação uma perspectiva de abertura, contestando o aprisionamento em posições fechadas entendidas como forma de controle social. Da pesquisa-ação na formação do professor pesquisador decorre o desenvolvimento profissional, a prática social e política e a de busca de visibilidade do conhecimento produzido pelos professores.

Na compreensão da pesquisa-ação pelos diversos trabalhos, foram introduzidos diferentes autores como Elliott; Schön; Zeichner; Lieberman; Oja e Smulyan; Fullan e Hargreaves; Sirotnik; Foucault; Baudrillard; Harvey; Prigogine; Lyotard; Vasquez; Morin; Geraldi, Messias e Guerra; Pereira e também Paulo Freire.

4.4.4 As condições para a formação do professor pesquisador

Coelho (2000), ao se dedicar especialmente a essa temática, pressupõe que, a partir das circunstâncias concretas, define-se o tipo de formação para a pesquisa, o que implica afirmar que as condições para a pesquisa indicam a possibilidade de a pesquisa se efetivar. A autora situa esse problema na denúncia das precárias condições do exercício da docência no Brasil, mas adverte contra o risco da vitimização que favorece o desenvolvimento da “cultura da falta”. A necessidade da otimização dos recursos existentes, associada ao desenvolvimento de um projeto educativo, pode contribuir para a compreensão dessa situação.

Resultados do trabalho de Coelho (2000) em escolas com condições especiais para a prática de pesquisa mostram que essa problemática está também vinculada às motivações para a pesquisa e ao envolvimento dos professores com essas pesquisas. Motivações, como a possibilidade de correção salarial, a incorporação da cultura da pesquisa provocada pelo ingresso de professores mais titulados na escola, a relação com a universidade, o apoio financeiro, o desenvolvimento de atividades de ensino, o interesse e disposição dos professores, impulsionaram a construção do processo de pesquisa na escola. Não há dúvida de que a disponibilidade de tempo, de condições físicas e materiais e de apoio financeiro bem como a vontade pessoal do professor são determinantes para o envolvimento com a pesquisa na escola. A citação da autora confirma isso:

O incentivo à titulação termina por repercutir na atividade de pesquisa, pois a experiência de pesquisa no mestrado ou doutorado introduz-se no universo da escola, trazendo informações para os colegas, comentando a metodologia e os resultados obtidos, servindo como um elemento de estímulo e apoio aos demais (COELHO, 2000, p. 4).

Para a autora, mesmo em condições especiais, a formação do professor pesquisador necessita enfrentar diversos desafios, dentre eles, aqueles relativos às condições estruturais, às relações sociais, aos tempos e espaços, às questões de contratos e remuneração e ao clima de investigação próprio da cultura da pesquisa.

No estudo de Bagnato e Amorim (2000), a metodologia de pesquisa-ação tecida no movimento do currículo escolar mostrou limites e possibilidades geradas pelas condições burocráticas e pela própria organização do trabalho, considerando especialmente a constituição do grupo de trabalho como espaço/tempo de produção da pesquisa e do ensino, ou seja, com uma natureza formativa de construção de novas relações interpessoais, pedagógicas e políticas entre saberes e poderes. Como sugerem os autores,

Uma primeira condição é a constituição do grupo de trabalho, que discuta e coloque em prática ações de pesquisa e ensino. Formar um grupo e formar-se nele exige de seus participantes um esforço grande em várias direções, tais como ruptura com hierarquias de saberes e de status de nível de ensino, na conquista do espaço para as falas e para os silêncios, no cultivo ao sabor de compartilhamento e crescimento, na tênue separação entre as certezas e as dúvidas, na possibilidade de superação das resistências quando se é professor há muito tempo (BAGNATO; AMORIM, 2000, p. 7).

Como dito, os entraves burocráticos e as reestruturações pedagógico-administrativas no sistema educativo, como remoções de professores e falta de condições objetivas de trabalhos, provocaram descontinuidades e limites no desenvolvimento do trabalho de pesquisa-ação. Em frente a isso, as exigências ao grupo são grandes: a prática do diálogo autêntico, da aceitação da crítica e da diversidade e, especialmente, da construção de novas relações entre universidade e escola, que tradicionalmente têm se orientado pelas diferenças, resistências e invasões culturais (BAGNATO; AMORIM, 2000).

Considerando as condições específicas no trabalho de investigação pela via da Prática de Ensino, Passos (2000) pontua alguns limites no desenvolvimento da

pesquisa: situação concreta dos alunos no que se refere à sua condição socioeconômica — pouca carga horária dedicada aos estudos, por serem alunos trabalhadores, ao seu imaginário — valores e concepções conservadoras e à sua linguagem — dificuldades de expressão oral e escrita. Outros limites surgidos foram resistência ao processo de coleta de dados, cujo “medo” de exposição das contradições das instituições investigadas foi percebido e a idéia equivocada de que a pesquisa não é mero instrumento identificador de problemas. Os limites do tempo na organização do trabalho das disciplinas envolvidas e dos professores das escolas bem como de suas condições objetivas de trabalho foram aspectos destacados.

Nesse sentido, ao discutir a formação e a qualificação dos professores da escola básica para a pesquisa, aspecto fundamental para as condições para a pesquisa acontecer, Puggian (2000) aponta a queixa dos professores em relação à ausência dessa formação. A experiência inicial com a pesquisa na graduação, o cursar a pós-graduação e a influência do orientador desse curso, a atividade docente em sala de aula, a participação em grupos de pesquisa, em congressos, em associações científicas, no movimento estudantil e em ONGs, a publicação em revistas e jornais, as trocas de experiência e a convivência entre pares foram apontados como importantes ações que influenciaram a preparação dos professores desse estudo na pesquisa.

Ao considerar a formação como processo de desenvolvimento profissional e de transformação da escola, Dias-da-Silva (2000) analisa aspectos da cultura escolar que têm sido obstáculos a esse processo. Portanto, a criação de condições, nesse contexto de trabalho, especialmente o reconhecimento da indissociação entre prática pedagógica e gestão educacional, é tida como importante. Aspectos da situação institucional da escola investigada, como a dificuldade de continuidade do trabalho, a perda do sentido de planejamento, a dispersão do trabalho, o clima institucional desanimador e desestimulador, a falta de tempo e espaço para reuniões coletivas, a ausência de caráter formador na rotina da escola e o cumprimento rígido de regras instituídas autoritariamente comprometem esse desenvolvimento profissional e as mudanças na escola. A autora traz Forquin, para considerar que a cultura da escola não favorece a presença de pesquisadores, bem como da dimensão investigativa de suas práticas de ação e de gestão; e Elliott, para pensar a articulação entre desenvolvimento do professor e seu contexto, já que as regras e os ritos da escola promovem mais o aprisionamento do que o aprimoramento do

desenvolvimento profissional dos professores e condicionam o seu saber fazer (DIAS-DA-SILVA, 2000).

Em suma, de modo geral, a questão das condições necessárias à concretização da proposta de formação do professor pesquisador aparece de forma subjacente aos trabalhos, como um aspecto inquestionável e, até mesmo, como um desafio. Essa questão é discutida amplamente, não se restringindo a uma visão utilitária da relação entre provimento de condições e execução de pesquisas. As demandas da problemática das condições para a pesquisa são amplas e de diferentes natureza, ou seja, estão implicadas num contexto de relações administrativas, organizacionais, interpessoais, pedagógicas e políticas entre saberes e poderes.

Sínteses parciais

De forma pontual, os principais aspectos percebidos a partir da análise dos trabalhos do X ENDIPE são:

- a produção acadêmica apresenta-se intencionalmente sistematizada, converge em vários pressupostos e procura responder a demandas da formação do professor, acompanhando o debate da década de 1990 e 2000 sobre esse tema, indicando suporte de teóricos brasileiros e estrangeiros;
- algumas singularidades, no que se refere ao uso de referenciais teóricos, como nos estudos de Pereira (2000), Fontana (2000) e Campos e Castro (2000), sugerem um olhar diferenciado para a discussão da pesquisa-ação, com aproximações às tendências da pós-modernidade, o que implica uma postura epistemológica que incorpora a idéia do múltiplo, do complexo, do instável, do plural, da diversidade e da diferença;
- todos os trabalhos acreditam na potencialidade da articulação da pesquisa à docência, com fins de desenvolvimento profissional, melhoria da prática e produção de conhecimento sobre o ensino;
- trabalhos apontam forte crítica à dissociação pesquisa e ensino e pesquisa e docência e ao modelo da racionalidade técnica de formação e exercício docente, o que implica a necessidade de se trabalhar com a dúvida e com o questionamento, tendo em vista a concepção processual de conhecimento;

- indicou-se como fundamental a discussão sobre o conceito, o papel e a importância da pesquisa, em que a questão da cientificidade das pesquisas foi vista como necessária e a oposição entre a pesquisa acadêmica e a “pesquisa do professor” deve ser revista;

- a pesquisa-ação assumiu posição de destaque nos trabalhos, mas foram apontadas outras possibilidades de investigação e mesmo a diversificação de procedimentos metodológicos, cuja natureza confirma a ampliação das fontes de dados e da participação dos sujeitos, com ênfase na autonomia do professor no processo de investigação e produção de conhecimento;

- há a indicação de que o conceito de colaboração se amplie para o reconhecimento dos saberes dos professores e não apenas como uma associação entre pesquisadores e professores da educação básica, o que implica considerar o professor como participante de todos os momentos da pesquisa, exigindo o respeito e o diálogo entre os conhecimentos dos professores e os produzidos pela academia, bem como a ruptura com as relações hierárquicas entre saber e poder;

- os trabalhos apontam que as experiências de pesquisa-ação indicaram mudanças importantes no contexto escolar, mas também apresentaram situações de resistências e estranhamentos; está associada à pesquisa-ação a possibilidade de construção/reconstrução do conhecimento e de tessitura curricular;

- a escola, mesmo com dificuldades na sua autonomia, é o *locus* privilegiado para a pesquisa se materializar como instrumento de formação de professores e transformações na escola; ela é contexto produtor de práticas sociais e conhecimentos, portanto, é uma comunidade crítica;

- há uma vinculação com disciplinas da área da metodologia da pesquisa e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, promovendo a elaboração e desenvolvimento de projetos em que a pesquisa procurou se constituir como componente educativo e base para a aprendizagem;

- os critérios da “pesquisa tradicional” devem ser contemplados na discussão sobre os critérios da pesquisa associada à docência, em que a vinculação com a prática pedagógica do professor parece ser fundamental. Conforme orientação de estudiosos brasileiros e estrangeiros, a produção de conhecimentos novos, o rigor e a sistematização na coleta de dados, a comunicação de resultados, a introdução da dimensão crítica, a interpretação fundamentada em teorias atuais e reconhecidas, a clareza das idéias expressas na pesquisa, a subjetividade do professor e a dialogia

são considerados os critérios que dão especificidade à pesquisa feita com e pelos professores. O uso com “flexibilidade e sensibilidade” e, ao mesmo tempo, na sua forma isolada e na interação entre os critérios foi também recomendado;

- os processos de formação inicial e continuada e a escola são considerados espaços/tempos, lugares singulares da indagação e, pelos investimentos e recursos que mobilizam, autorizam a diversidade de sentidos possíveis para se compreender que a “pesquisa do professor” constrói o seu lugar e, para tanto, as tradições teórico-metodológicas da pesquisa educacional qualitativa em muito podem ajudar, sobremaneira, pelo seu rigor e pela sua sistematização;

- a questão das condições para a pesquisa está em permanente construção, ampla e de natureza diversa, pois estão implicadas num contexto de relações administrativas, organizacionais, interpessoais, pedagógicas e políticas entre saberes e poderes; consensualmente essas condições indicam a possibilidade de a pesquisa se concretizar ou não.

5 CIÊNCIA, PESQUISA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Uma pergunta feita com frequência é: ‘Qual é a meta da ciência?’. Obviamente, ninguém tem a resposta. Mas deixem-me compartilhar com vocês minha ‘utopia’ pessoal, que mostra que, apesar de todos os dramas do século XX, continuo sendo um otimista (PRIGOGINE, 1998, p. 14).

Essa afirmativa de Ilya Prigogine resgata a idéia da possibilidade de a ciência assumir-se como ciência da ciência, propondo o seu autoquestionamento, bem como a compreensão da sua relação com a sociedade. Abalada pelo reconhecimento das suas fragilidades expressas pelas grandes ambigüidades da civilização contemporânea, a ciência se insere numa trajetória de reconstrução e redescoberta da sua posição epistemológica, política, econômica, social e cultural. De forma otimista, é possível observar que o “controle de qualidade da ciência”, provocado pelo debate sobre a crise na/da ciência, tem indicado novas leituras do fenômeno científico que contrariam o cientificismo, a pretensa soberania/autonomia da ciência e a sua mercantilização. Essas novas leituras, constituídas na emersão de vários campos epistemológicos advindos da crítica da ciência positivista, corporificam uma concepção de ciência pautada na idéia de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2001a, 2001b e 2001c).

Este capítulo pretende se inserir nesse debate, ou seja, tentarei identificar e discutir algumas dessas principais idéias na aproximação e no diálogo com enunciados da produção acadêmica analisada, de modo a traçar o perfil teórico e prático da “nova” ciência e sua relação com o conhecimento dos ENDIPES, haja vista o objeto deste estudo estar situado na produção científica e ser constituído na e pela produção científica sobre a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica. Assim, tenho como perspectiva a compreensão do processo e do contexto de construção de um novo paradigma de ciência que contemple o movimento de formação do professor pesquisador. Para evitar riscos de justaposições, procurei captar o entorno do tema para que as aproximações e as relações se tornem parte dos questionamentos que balizam as discussões sobre a ciência, a pesquisa e a formação de professores.

Nesse processo de produção da ciência, diferentes modos de pensar se entrecrocaram e geram diferentes possibilidades de apreender, organizar e

transformar a ciência. Procurarei trabalhar com a análise das idéias e particularidades contrastantes da ciência contemporânea, de forma a construir um movimento tensionado entre o que ela “é” e o que “deve ser”. Essas particularidades contrastantes deverão indicar pistas para a constituição e o desenvolvimento de um referencial orientador da formação e atuação do professor, com base na relação ensino e pesquisa. Pressuponho que isso só seja possível com a formulação de uma “nova” concepção de ciência. Posso dizer que, nesse contexto, o propósito último é aprofundar o papel da ciência e da autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade. Os resultados dos trabalhos dos ENDIPEs apontaram essa direção, de modo que a proposta da formação do professor pesquisador somente é possível mediante a assunção dessa “nova” concepção de ciência.

Para tanto, primordialmente, utilizarei as referências de Bachelard (1977, 1984, 1990, 1999); Santos (1989, 2001a, 2001b, 2001c); Morin (1990); Chrétien (1994); Marcuse (1982); e Nunes (2002).

Foi um ponto de convergência entre Marcuse (1982), Santos (1989) e Nunes (2002) o destaque da fraqueza da teoria crítica em traduzir-se em prática histórica. A incapacidade, não como princípio fixo, de potencializar as dimensões libertadoras solicitadas pela construção histórica da existência humana na atual sociedade está posta nas discussões desses autores, ao afirmarem, especialmente Santos e Nunes, que nunca foi tão difícil produzir uma teoria crítica, uma teoria interrogativa e não apenas legislativa e explicativa. A idéia de teoria como arena onde tensiona a regulação e a emancipação, a hegemonia e a contra-hegemonia sugere uma contraciência como forma de reapropriação das condições, dos limites, dos espaços, dos sujeitos e das conseqüências da ciência como prática social de conhecimento.

Como expressão de objetos, sujeitos, interesses, teorias e práticas, enfim como prática social, o conhecimento dos ENDIPEs, materializados na forma de um movimento e de uma proposta de formação do professor pesquisador, mostrou-se como um processo de “reapropriação contra-hegemônico” que indicou dimensões políticas e epistemológicas relativas à revisão do papel da pesquisa, da formação, dos professores, dos pesquisadores, das escolas, das universidades e do próprio conhecimento, ou seja, como uma “contraciência da formação de professores”.

Por ser a ciência concebida como “prática social de conhecimento e um dos poderes-saberes da sociedade” (SANTOS, 1989), “poder político” (MARCUSE, 1982), “estética da inteligência” (BACHELARD, 1999), “instituição socioeconômica,

força produtiva e fenômeno cultural” (CHRÉTIEN, 1994), “ciência com consciência” (MORIN, 1990), “cultura(s)” (NUNES, 2002) e, portanto, constituída por razões múltiplas, é que ela se encontra em contínuo desenvolvimento provocado pela crise e transição do paradigma dominante e moderno ao paradigma emergente e pós-moderno (SANTOS, 1989, 2001a, 2001b, 2001c).

5.1 RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E SOCIEDADE

Conceber a ciência como prática social e formular, de modo contínuo e dinâmico, essa concepção significa pressupor a correspondência entre as condições sociais e teóricas de determinada forma de produzir conhecimento. A fragmentação dessa relação pode, dentre outros pontos, justificar o momento de crise da ciência moderna. Assim a pergunta feita na introdução deste capítulo “*qual é a meta da ciência?*” é bastante pertinente.

À sua forma os autores aqui trazidos põem em questão os limites da ciência e, ao mesmo tempo, sua espetacular grandeza. Por esses sentidos, “para o bem ou para o mau”, não há dúvida de que a ciência assume, na sociedade contemporânea, a base do consenso social. O poder que o conhecimento ocupa na sociedade tem simbolizado toda a promoção e o progresso universal do homem. Estende-se e incorpora-se a todo campo de relações e ações do cotidiano. Chrétien (1994) diz que, contraditoriamente, o mesmo sucesso social representado pela ciência pode conduzi-la ao risco do mito. Mitificada e idolatrada, a ciência se apresenta como onipotente e como único elemento possível de sustentação das relações sociais. Autônoma e isenta, portanto, manipuladora e dominadora.

Complementa essa reflexão a análise de Santos (1989, p. 15) sobre os vínculos entre ciência e projetos sociais, quando supõe que “[...] *a subjetividade social é cada vez mais o produto da objetivação científica [...] a subjetividade científica é cada vez mais o produto da objetivação social*”. Em suma, a ciência se impõe com sua racionalidade e objetividade, cada vez mais dominando a cultura e o cotidiano, produzindo um estilo de vida pragmático e um padrão de pensamento e comportamento consumista, no qual as aspirações político-econômicas estão sobrepostas ao primado da dignidade humana. É como se existisse explicação

científica simples para toda a complexa rede de experiências humanas (HUBER,1998).

O confronto político entre ciência e cultura gerado pela história das sociedades demonstra um desequilíbrio que tende para a tentativa de substituição da cultura pela ciência, indicando, sobremaneira, que cada vez mais se tornam científicas e racionais as relações e ações sociais. A utilização técnica, como forma de controle social e dominação, estimula o instigante questionamento de Marcuse (1982, p. 144): *“Pode alguém contentar-se com a suposição de esta conseqüência anticientífica seja o resultado de uma **aplicação** social específica da ciência?”* (grifo do autor)

As relações entre sociedade e ciência revelam que, em reciprocidade dialética, o contexto faz emergir, com base em um processo de questionamento do mundo e de estruturação do seu conhecimento, as orientações constitutivas de uma determinada visão da ciência. Por isso a ciência é um fenômeno cultural. Assim, ao pensar na dinâmica trajetória da ciência, a contemplação, a experimentação, a matematização, o mecanicismo, a objetividade e a dialética,⁸⁴ dentre outros princípios, revelam a marca, ou seja, a forma e o conteúdo do conhecimento científico.

Na verdade, o que não pode ser mantido é a idéia de uma ciência pura, virgem de todo condicionamento sócio-histórico, gozando do privilégio único da Imaculada Concepção, como se ela tivesse miraculosamente surgido da inteligência etérea da humanidade ou tivesse descido de um empíreo ideal. Este dogma implícito do cientificismo não passa de um mito que não resistiu ao exame dos fatos (CHRÉTIEN, 1994, p. 74).

Visto que a ciência se constitui a partir da tríade construção/desconstrução/reconstrução, as diferentes ênfases e os diferentes interesses circunscritos na lógica científica implicaram um grau de tensão entre a ciência e as necessidades sociais e, conseqüentemente, os seus comprometimentos. A considerada ciência sem sujeito, objetiva, racional, experimental, rigorosa e precisa prevê a disjunção e a separação tão caras à construção da realidade: fato e valor, competência e ética, sujeito e objeto, conhecimento e responsabilidade, complexidade e simplicidade...

⁸⁴ É sempre bom lembrar que esses princípios marcaram a emergência da ciência moderna (ciência nova) a partir da ruptura com a “ciência anterior”.

Sobre esse aspecto, Morin (1990) desenvolve o que denomina de teses sobre ciência e ética e, de certa forma, propõe a superação da disjunção-separação para disjunção-associação. A primeira tese se refere ao anúncio da recusa da não pertinência dos julgamentos de valor sobre a ciência. Realmente, quando se disjunta a subjetividade humana, entendida como própria da filosofia da objetividade, do saber reservado à ciência, o conhecimento científico atinge formas sofisticadas de conhecer todos os objetos possíveis. Entretanto, essa ciência não vê o seu próprio caminho, como também não se conhece. A segunda tese reconhece a necessidade de desenvolver a noção de ciência complexa que se interroga na sua história, na sua evolução e no seu devir. A terceira tese pressupõe o homem como um complexo bioantropológico e biossociocultural, feito de instâncias complementares e antagônicas. Por isso, a última tese adverte que o problema ético emerge numa diversidade de contradições, sendo, então, um problema de conflito de valores.

Nesse contexto, Santos (2001a, 2001c) destaca o comprometimento da ciência com o modo de produção material, implicando a sua co-responsabilização na produção e gestão de conflitos e contradições da sociedade e no processo de redução da prática à técnica. Para o autor, a crise da ciência se dá ao nível da sua organização e da sua aplicação. Como um dos poderes-saberes próprios da sociedade, *“A ciência transforma-se numa força produtiva de tecnologia e, simultaneamente, numa força produzida pela tecnologia”* (SANTOS, 1989, p. 143). O rompimento da suposta autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, bem como da assimetria entre capacidade de previsão (conseqüências) e capacidade de ação (causas) tem sido, ao mesmo tempo, os provocadores da crise da ciência contemporânea e o desafio a ser superado. O reconhecimento do déficit no cumprimento das promessas da modernidade, manifesto pelo quadro globalizado de injustiça social, exclusão, degradação dos sujeitos sociais, devastação ecológica, inversão de valores etc., demonstra a necessidade de revisão, também, da lógica da cultura científica.

Como constituinte do projeto sociocultural da modernidade, portanto, um dos espelhos sociais, a ciência, em sua vinculação às diferentes práticas sociais assenta-se no pilar da regulação e da emancipação. Os princípios do Estado, do mercado e da comunidade formam o pilar da regulação. Já o pilar da emancipação se constitui a partir da racionalidade estético-expressiva, moral-prática e cognitivo-instrumental (SANTOS, 2001c).

A racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, por nele estar circunscrita a noção de individualidade, concorrência, eficiência e eficácia e pela conversão gradual da ciência em força produtiva (SANTOS, 2001c). O potencial emancipatório da ciência se diluiu na sua apropriação pelo capitalismo a que somente interessam os fenômenos que se tornam mercadorias.⁸⁵ Transformada em força produtiva, a ciência submete-se a uma racionalidade tecnológica — idolatrada na modernidade — que determina que, simultaneamente, a ciência se converta em força produtiva de tecnologia e força produzida pela tecnologia.

Para o autor, esse processo se mostra na colonização gradativa das diferentes racionalidades pelos critérios hegemônicos da racionalidade cognitivo-instrumental, denominando-o de hipercientificação da emancipação.⁸⁶

A citação seguinte expressa esse aspecto:

A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivadas pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna (SANTOS, 2001a, p. 57).

Nessa vertente de análise, Marcuse (1982) entende que a racionalidade tecnológica — forma de controle social, portanto racionalidade política subjugada por interesses dominantes — parece ser a “personificação da Razão” que cria um ideal de defesa e manutenção permanentes do próprio universo tecnológico, especialmente pela supressão da individualidade pela mecanização e manipulação (política e socialmente necessárias).

Não há dúvida de que a ciência assumiu papéis e funções determinantes na organização social, política, econômica e cultural das sociedades. A cientificização da realidade contemporânea é decorrente da assunção da ciência como “um dos recursos mais poderosos da globalização hegemônica” e como recurso de validação das práticas políticas e de poder (NUNES, 2002).

⁸⁵ Santos (2001) considera que, no domínio da regulação, o princípio da comunidade, e no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva, foram os que mais resistiram à colonização pela racionalidade cognitivo-instrumental, o que o faz sugerir a análise de suas potencialidades epistemológicas.

⁸⁶ Esse processo de hipercientificação da emancipação associado à hipermercadorização da regulação produziu os *déficits* e o excessos, portanto, o desequilíbrio nos processos de transformação social nas sociedades atuais.

O circuito ciência/técnica/sociedade/Estado/indústria representa a epistemologia tecnologicizada de Morin (1990), sob a qual há um jogo de poder complexo, complementar e antagônico de infiltração da técnica no processo de autoprodução da sociedade. Manipular e verificar caracteriza o processo de evolução e transformação da sociedade. Subvencionada e controlada pelos poderes econômicos e estatais, a ciência tornou-se uma das instituições mais necessárias para o aperfeiçoamento da lógica de organização social atual.

Sob a forma de conhecimento científico aplicado, a relação ciência e tecnologia não é vista, apenas, como mediação no processo de produção, mas ainda como nova face de poder político e social. Como empreendimento político, cultural e econômico, a ciência e sua aplicação técnica configura-se em “nova fonte de legitimação do poder” na sociedade contemporânea (FERRAROTTI, 1998). O poder influencia e é influenciado pela ciência.

Em contrapartida, esse mesmo autor aponta uma interface significativa para a interpretação da relação ciência e sociedade. Ao afirmar a dimensão social globalizada da ciência e a sua interconexão com os diversos assuntos e diferentes esferas da vida individual ou coletiva⁸⁷ — “*A razão instrumental prevalece agora nas sociedades desenvolvidas e também nos novos países em desenvolvimento*” (p. 57) — ele adverte quanto ao equívoco de se interpretar essa sociedade denominando-a de “sociedade do conhecimento”, “sociedade da ciência”. Não há dúvida em relação ao valor e à necessidade cada vez mais ampla da ciência, o que há de ser questionado é “a maneira e o grau” em que a ciência orienta o desenvolvimento dessa sociedade.

O conhecimento, todos os tipos de conhecimento, inclusive o conhecimento estritamente científico, não são *per se* transparentes. Como a tecnologia, o conhecimento não pode ser considerado um deus *ex machina* que é chamado para resolver os problemas sociais, não raro criados por ele mesmos. Como a tecnologia, o conhecimento científico é essencialmente perfeição sem objetivo. Assim as perguntas básicas a fazer são: Conhecimento de quem? Para quê? (FERRAROTTI, 1998, p. 60).

⁸⁷ Chrétien (1994) reflete sobre a penetração do modo instrumental, calculista e operacional gerado pela imagem da ciência nas relações entre os homens com as idéias, com o tempo. “*A ciência que se transforma em mito tende portanto a constituir a trama de todo tecido social*” (p. 14).

Parece-me que aqui está posta uma das questões centrais da relação entre poder e ciência: a legitimidade do poder do conhecimento científico em paralelo à direção, orientações e decisões em torno da implementação da ciência. E isso é de inteira responsabilidade dos cientistas, intelectuais, instituições financiadoras e executoras de projetos científicos que são, necessariamente, referendados por um projeto histórico de construção social.

Em síntese, as características da aplicação técnica próprias da racionalidade científico-instrumental, que transformam o progresso científico e técnico em instrumento de dominação, podem ser assim apresentadas:

1. quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela; 2. existe uma separação total entre fins e meios; [...] 3. não existe mediação deliberativa entre o universal e o particular. A aplicação procede por demonstrações necessárias que dispensam a argumentação; 4. a aplicação assume, como única, a definição da realidade dada pelo grupo dominante e reforça-a. Escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas; 5. a aplicação do *know-how técnico* torna dispensável e até absurda qualquer discussão sobre *know-how ético*. A naturalização técnica das relações sociais obscurece e reforça os desequilíbrios do poder que as constituem; 6. a aplicação é unívoca e o seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados, ou são funcionalizados [...]; 7. os custos da aplicação são sempre inferiores aos benefícios e uns e outros são avaliados quantitativamente à luz de efeitos imediatos do grupo que promove a aplicação (SANTOS, 1989, p. 157-158).

Na emergência de superação do quadro exposto, é percebido que o horizonte instrumentalista da racionalidade científica pode se deslegitimar ou mesmo se desequilibrar mediante o entendimento da ciência como uma prática social concreta. Essa perspectiva é reconhecida na consistente citação de Santos (1989, p. 158-161) sobre a aplicação edificante do conhecimento:

1. a aplicação tem sempre lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação; 2. os meios e os fins não estão preparados, e a aplicação incide sobre ambos; os fins só se concretizam na medida em que discutem os meios adequados à situação concreta; 3. aplicação é, assim, um processo argumentativo [...]; 4. o cientista deve envolver-se na luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação [...]; 5. a aplicação edificante procura e reforça as definições emergentes e alternativas da realidade; para isso deslegitima as formas institucionais e os modos de racionalidade em cada um dos contextos, no entendimento de que tais formas e

modos promovem a violência em vez da argumentação e o silenciamento em vez da comunicação, o estranhamento em vez da solidariedade; 6. o *know-how técnico* é imprescindível, mas o sentido do seu uso lhe é conferido pelo *know-how ético* que, como tal, tem prioridade na argumentação; 7. [...] os limites e as deficiências dos saberes locais superam-se, transformando esses saberes por dentro, interpenetrando-os com sentidos produzidos em outros saberes locais, desnaturalizando-os através da crítica científica; 8. a ampliação da comunicação e o equilíbrio das competências visam à criação de sujeitos socialmente competentes. [...] partir dos consensos locais para criar mais conflito [...] visto como ampliação do espaço de comunicação e do alargamento cultural, ético e político dos argumentos utilizáveis pelos vários grupos presentes; 9. a aplicação edificante vigora dentro da própria comunidade científica; 10. A aplicação edificante não prescinde de aplicações técnicas, mas submete-as às exigências do *know-how ético*.

A partir dos autores aqui trazidos, não é possível acreditar que a relação ciência e sociedade se caracterize pela transformação natural em realidade técnica movida pela lógica da dominação. A construção social e política de tempos e espaços de uma “nova” ciência — como sabedoria de vida e com qualidade social, solidária, prudente, decente e criativa — está colocada como necessidade, possibilidade e desafio histórico.

5.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NOS ENDIPEs EM FACE DA TRANSIÇÃO DE CONCEPÇÕES CIENTÍFICAS

O grande consenso produzido nesse final do século XX foi que, juntamente com o êxito e as conquistas das ciências e da tecnologia para a oferta de novas possibilidades para a sociedade, se coloca a urgente necessidade de solucionar os diversos problemas produzidos pelas rápidas transformações provocadas pelas descobertas científicas e pelas suas aplicações técnicas. As condições teóricas e as dimensões político-ideológicas podem fornecer pistas para a compreensão desse paradoxo.

A irracionalidade do racionalismo da sociedade atual, como bem observa Marcuse (1982), representa uma contradição interna na sua organização social, em que, ao mesmo tempo, se presencia uma produtividade e uma destruição crescentes. A racionalidade tecnológica, coração da ciência moderna, instaura lógicas diversificadas de controle e coesão social.

[...] essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, dependente da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência — individual, nacional e internacional. Essa repressão, tão diferente daquela que caracterizou as etapas anteriores, menos desenvolvidas, de nossa sociedade, não opera, hoje, de uma posição de imaturidade natural e técnica, mas de força. As aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes — o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes. A sociedade se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela Tecnologia do que pelo Terror, com dúplice base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente (MARCUSE, 1982, p. 14).

Anterior a qualquer análise, cabe considerar que uma transformação dos modos de conhecer e de fazer ciência só é possível se estiver relacionada com a transformação social dos modos de organizar a sociedade, que envolvem essencialmente relações de poder. As disputas entre racionalidades científicas (ou não científicas) são societais e, portanto, políticas e somente são possíveis porque têm como fonte a complexidade do real e a diversidade humana.

No debate sobre a transição para uma “nova” ciência, faço uso da “epistemologia das estátuas que olham para os pés” de Santos (2001a) em que, metaforicamente, as sociedades são a imagem que têm de si mesmas vistas nos espelhos que produzem para criar semelhanças, aproximações, correspondências e identidades que garantem as práticas da vida social. Os espelhos da sociedade, dentre eles o direito, a educação, a religião e a ciência, “São conjuntos de instituições, normatividades, ideologias que estabelecem correspondências e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais” (SANTOS, 2001a, p. 48).

Esses espelhos refletem e representam o que as sociedades são. Por isso, também, são processos sociais mobilizados pelas suas próprias especificidades e influenciados na sua funcionalidade pelas circunstâncias da vida social. Nesse processo, pode acontecer de o espelho ganhar vida própria e passar a ser o próprio olhar, em vez de objeto do olhar. Isso em função do seu maior uso e da sua importância no conjunto dos espelhos. O espelho (espelhos sociais), então, assume a figura de “supersujeito”, de estátua, e produz com isso a “crise de consciência especular” na qual a sociedade, em seu olhar, não reconhece como sua a imagem

refletida; e o espelho, agora estátua, em seu olhar monumental, busca o olhar da sociedade para que seja vigiado e não visto.

Já que a crise se manifesta, então possui fragilidades possíveis de serem captadas e analisadas, exatamente, no caso das estátuas, no momento de desequilíbrio no pedestal, quando tem de repente de olhar para os pés e correr o risco de cair. O risco de cair e reinventar novos espelhos, e de não somente derrubar estátuas, é o que Santos propõe para compreender a crise de transição paradigmática em que a ciência se encontra. De espelhos a estátuas, crises e novos espelhos: eis um caminho possível para a ciência. Eis um caminho possível também para o campo da formação dos professores no Brasil: desequilibrar-se e reinventar-se. Sem dúvida, o repertório de conhecimentos originário da produção acadêmica dos ENDIPEs lançou esse desafio e sobre ele se debruçou.

Nesse sentido, a referência precursora e influenciadora para a constituição de um “novo espírito científico” no século XX foi Gaston Bachelard⁸⁸ que propôs uma nova interpretação do conhecimento científico, na qual se conjuga a noção de uma contínua reconstrução e retificação do saber científico com a ruptura e a superação dos obstáculos epistemológicos. A história das idéias das ciências se faz por rupturas,⁸⁹ revoluções, “cortes epistemológicos” e criação, e não por continuísmos, acumulações e simples descobertas. Analisar o pensamento científico contemporâneo em sua dialética e em seu inacabamento significa, para Bachelard (1984), o questionamento da idéia de ciência como tradução imediata da realidade. Então, analisar o pensamento científico dos ENDIPEs significou a busca de sentidos, de interpretação e da combinação de materialidades e textualidades, mas acima de tudo, equivaleu a composição de outras materialidades e textualidades pelo jogo de implicações aí vividas (CERTEAU, 2002). A perspectiva foi a de que essa composição não tenha sido apenas tradutora daquele real.

Como também pensa Morin (1990), é preciso romper com a idéia ingênua de que a ciência é puro reflexo do real.⁹⁰ Ao contrário, é uma atividade que tem como

⁸⁸ Gaston Bachelard (1884-1962) publicou, em 1934, sua primeira obra intitulada “O novo espírito científico” e, em 1938, uma das suas principais obras “A formação do espírito científico” (OS PENSADORES, 1984).

⁸⁹ Para esse autor, o progresso científico apresenta contínuas rupturas entre conhecimento comum e conhecimento científico (BACHELARD, 1977, 1990).

⁹⁰ A denominada zona cega da ciência é aquela que acredita que a ciência é o reflexo do real (MORIN, 1990).

fonte a história (que alimenta e é alimentada pela atividade científica) com todos os elementos da existência humana.

Pela dinamicidade do pensamento e pela ambigüidade do real, o alargamento e a retificação tornam-se conceitos importantes na obra bachelardiana, o que o leva a reconhecer que as idéias simples devem ser complicadas para pôr em dúvida, inquietar a razão e explicar os fenômenos, já que estes são tramas de relações.

A favor da dimensão dialética da ciência e por meio da crítica à ineficiência das idéias simples e homogêneas próprias do espírito científico moderno, Bachelard (1999) defende a necessidade da remoção de obstáculos epistemológicos inerentes à ciência, para a instauração de um novo pensamento científico — aberto, dinâmico, criativo, imaginativo, plural, divergente e em “permanente estado de pedagogia”⁹¹ e de mobilização. A noção de obstáculo epistemológico é assim apresentada:

Quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência, logo se chega à convicção de que *é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado*. E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1999, p. 17, grifos do autor).

Acredito que os autores dos trabalhos dos ENDIPEs duvidaram, se inquietaram, provocaram “crises” e, quiçá, propuseram possíveis alargamentos e retificações em conceitos que, há muito tempo, “obstaculizam” os processos teórico-práticos da formação de professores. Arrisco-me a dizer que eles, tendo em vista suas singularidades, encaminharam-se para remoção e rupturas de obstáculos do conhecimento sobre a formação de professores. Conceitos, como pesquisa, formação, professor, pesquisador, dentre outros, estão sendo revistos e ampliados em frente às possibilidades de revisão do próprio campo da formação de professores que legitima a formação do professor pela investigação da sua prática.

Nesse contexto, a experiência primeira, o conhecimento geral e a explicação verbal são, dentre outros, obstáculos epistemológicos a serem superados para a

⁹¹ Bachelard (1977), no capítulo II “O racionalismo docente e o racionalismo ensinado”, defende a importância do aspecto pedagógico das noções científicas, considerando a incorporação do espírito crítico ao espírito de estudo.

formação do pensamento científico e que poderão contribuir para o entendimento da relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica proposta para este estudo.

Por princípio e por necessidade, a ciência se opõe à opinião. A opinião, a observação primeira e a experiência, colocadas antes e acima da crítica, simbolizam o primeiro obstáculo à cultura científica. Segundo Bachelard (1999), o pressuposto de que é o sentido de problema — só pode haver conhecimento científico se houver pergunta — é que caracteriza o verdadeiro pensamento científico. Assim, esse pensamento equivale a um obstáculo superado que deve estar mobilizado por um jogo de relações múltiplas; psicanalisar o conhecimento, como sugere Bachelard (1999). Nesse processo,

É preciso então reavivar a crítica e pôr o conhecimento em contato com as condições que lhe deram origem, voltar continuamente a esse 'estado nascente' que é o estado de vigor psíquico, ao momento em que a resposta saiu do problema. Para que, de fato, se possa falar de *racionalização da experiência*, não basta que se encontre *uma razão para um fato*. A razão é uma atividade psicológica essencialmente politrópica: procura revirar os problemas, variá-los, ligar uns aos outros, fazê-los proliferar. Para ser racionalizada, a experiência precisa ser inserida num jogo de *razões múltiplas* (BACHELARD, 1999, p. 51, grifos do autor).

Nessa multiplicidade, no que se refere à formação do professor pesquisador, parece-me importante o princípio de superação da experiência primeira de Bachelard (1999) por ela criar o sentido de problema e mobilizar/questionar alguns aspectos, dentre eles, o conhecimento primeiro de que a relação ensino e pesquisa somente pode se materializar a partir de princípios científicos tradicionais e clássicos; a idéia de que a pesquisa é uma atividade de responsabilidade somente da academia e de seus pesquisadores; a premissa de que a proposta de formação do professor pesquisador banalizaria o conceito e o exercício de pesquisa; o pressuposto de que a “pesquisa do professor” pode ser desenvolvida sem condições de trabalho e de formação teórico-prática — imperativos funcionais e inércia, então, obstáculos a serem superados.

Retomando a questão de que o conhecimento científico se constitui por retificações e rupturas, vale, ainda, considerar que a psicanálise do conhecimento proposta pelo autor não é um procedimento simples e fácil. A observação primeira

está em processo contínuo de retificação e explicitação, fornecidas por novas experiências, o que não implica a dissolução.

Nesse sentido, entendo que “por si só” a proposta de formação do professor pesquisador, como campo de conhecimento em construção, pode ser considerada uma nova retificação conceitual quando reconhece o professor como pesquisador e considera que as investigações dos professores podem contribuir tanto para a comunidade acadêmica como para as escolas. Essa é uma nova dimensão dos processos de profissionalização e de desenvolvimento profissional do professor e é um “desafio radical” aos pressupostos das relações entre teoria e prática, entre instituições, entre sujeitos, entre a produção e a utilização do conhecimento. Com isso, não é possível admitir que apenas a inclusão da palavra pesquisador pretenda igualar sujeitos, práticas e instituições ou mesmo alterar representações sobre a identidade da profissão sem considerar suas razões múltiplas, sobretudo, a sua gênese.

Na conceituação da proposta do professor pesquisador, está posta a ruptura com as relações dissociadas entre ensino e pesquisa e teoria e prática e também de estranhamento entre professor e pesquisador e universidade e escola. Vê-se a prática profissional como constituída (resultante) pela relação ensino e pesquisa como também dela constituidora, portanto, redimensionada. Conseqüentemente, ampliam-se as próprias concepções de formação inicial e continuada. Isso é um importante salto qualitativo no processo de formação e na própria prática pedagógica. A pesquisa do professor é um elemento importante no seu processo formativo. É um significativo instrumento para questionar a prática de formação e atuação profissional nos diversos níveis de ensino e, portanto, uma possibilidade de ampliação e aprofundamento do saber “primeiro” do professor e das suas relações para além do contexto escolar. Entende-se que a prática se reconstrói na indagação e na ação, de modo que a pesquisa promove o diálogo entre idéias educativas e ação docente.

Define-se, então, a proposta de formação do professor pesquisador como o estudo sistemático e intencional por parte dos professores sobre o seu próprio trabalho na escola, na aula e mesmo no seu processo de formação inicial e continuada. É sistemático e intencionado porque exige maneiras ordenadas e planejadas de fazer, de reunir, registrar, documentar informações e dados da sua prática. Portanto, reafirma-se que não é uma atitude espontânea, ao contrário, é

formalizada e deliberada em que pressupõe a reconstrução das experiências e do conhecimento do professor num processo de confronto de saberes. A dimensão coletiva e colaborativa essencialmente substancia essa definição.

Nesse processo está presente o risco de se assumir generalizações apressadas e fáceis, o segundo obstáculo a ser removido na formulação do novo espírito científico. As grandes verdades e leis, por vezes tidas como intocáveis e completas, podem, segundo Bachelard (1999), entravar e imobilizar o pensamento científico. Certamente, no campo da formação de professores, essas grandes verdades, consideradas generalizações, têm viciado as práticas e os discursos, de maneira que a volta ao estado nascente do conhecimento é percebida como importante na construção do nosso pensamento científico. A identificação da adesão acrítica à proposta da formação do professor pesquisador, avaliada negativamente pela produção acadêmica brasileira, representa essa questão. Desprovida de aprofundamento teórico-prático e das condições de origem desse movimento e descontextualizada das condições estruturais e das sociopolíticas da prática educacional, essa perspectiva de formação se fragiliza e tem distorcido seus pressupostos orientadores.

O pressuposto generalizado de que a formação do professor pesquisador “resolverá” os problemas da formação e atuação profissional pode imobilizar o movimento histórico de renovação da formação do professor no Brasil e dos conceitos aí inerentes. A sedução de generalidades garante que todas as dificuldades se resolvem a partir da referência a um princípio geral.

Assim, avalio que o conhecimento sobre a formação do professor pesquisador nos ENDIPEs procurou o seu estado nascente ou as suas razões múltiplas, quando se situou na discussão sobre ensino e pesquisa no ensino superior, nas fragilidades dos cursos de licenciatura, nas relações distantes entre pesquisa e prática escolar, na hierarquia e relações de poderes entre professores e pesquisadores, entre conhecimento acadêmico e conhecimento do professor, na concepção fechada de ciência e na racionalidade técnica.

Por outro lado, essa mesma produção admitiu sua excessiva base estrangeira, negligenciando um conhecimento local que promoveria um movimento mais orgânico com a idéia de um “conhecimento prudente”. Isso talvez negaria a afirmação anterior, mas as ambigüidades podem se tornar “verdadeiras molas” no processo de captura da dialética do conhecimento sobre o professor pesquisador e

de apresentação da sua própria “novidade essencial”. Qual seria a novidade essencial própria desse pensamento?

Nessa discussão, o autor desenvolve a idéia de conceito científico. Para tanto, diz que o espírito científico pode emperrar se aderir, contrariamente, ao particularismo (conhecimento em compreensão) e ao universalismo (conhecimento em extensão). A pergunta-chave posta por Bachelard (1999, p. 75-76): *“Mas, se a compreensão e a extensão de um conceito são, uma e outra, ocasiões de parada epistemológica, onde estão as fontes do movimento do espírito?”* indica que a mediação dessa relação se constitui se ambas, compreensão e extensão, em seus “enriquecimentos”, se tornarem necessárias e articuladas na mesma proporção. Como, para o autor, a riqueza de um conceito científico é proporcional ao seu poder de deformação, é na articulação entre experiência e razão que *“[...] será preciso então **deformar** os conceitos primitivos, estudar as condições de aplicação desses conceitos e, sobretudo, incorporar **as condições de aplicação de um conceito no próprio sentido do conceito**”* (BACHELARD, 1999, p.76, grifos do autor).

Resulta, então, a visão de uma ciência que constrói seus objetos a partir do movimento de complicar e aplicar os conceitos. A conceitualização científica necessita de um conjunto de conceitos em processo de aperfeiçoamento sujeito a sucessivas aproximações.

A definição da proposta de formação do professor pesquisador se dá, ou melhor, se modifica nas relações teórico-práticas entre as noções de pesquisa e de formação que se modificam e, por sua vez, modificam suas relações. Essa dialética bachelardiana fez compreender que pesquisa e formação se articulam em uma perspectiva dialógica em que os limites entre investigação e formação são rompidos pelas noções de pesquisa como prática de formação e das práticas de formação como estratégia de investigação. Essa perspectiva valoriza mais a dimensão formadora do processo de investigação do que um modelo ou um produto final objetivado.

Nesse contexto, a discussão sobre a natureza da pesquisa foi tensionada pelas ditas concepções de pesquisa acadêmica e de “pesquisa do professor”, o que, sob determinado aspecto, modifica as relações entre experiência e razão, entre teoria e prática de formação de professores. Diferentes ênfases foram dadas a essa questão na produção dos ENDIPEs, mas a síntese de identidades complementares da pesquisa, concebendo-a como instrumento para uma prática refletida e para a

produção de conhecimento que guia e ressignifica essa mesma prática e seus sujeitos, portanto, tendo como base uma perspectiva emancipatória, contempla a idéia de dialogia e de mediação entre noções postas por Bachelard.

A preocupação com o risco da transferência da pesquisa acadêmica para a “pesquisa do professor” foi evidenciada nos ENDIPEs, mas também ficou enfatizada a idéia de que não é possível desconsiderar as sistematizações em torno da pesquisa acadêmica e dos processos de produção científica, tão caros à construção das ciências e das sociedades, o que implicaria, como já posto, a banalização do conceito de pesquisa. Certamente, na “deformação” do conceito de pesquisa está embutida a construção dos seus sentidos que é proveniente de uma convivência ativa entre pressupostos que se confrontam sob as condições e no contexto de sua aplicação.

Parece-me que o risco de uma possível “assistematização” da pesquisa apareceu nos ENDIPEs, especialmente quando essa pesquisa foi apresentada de forma genérica, como sinônimo de reflexão e de atitude de questionamento. A referência ao terceiro obstáculo ao pensamento científico posto em Bachelard (1999), os hábitos de natureza verbal, com o exemplo da utilização da palavra esponja, permite a expressão de diversos fenômenos em uma única palavra ou imagem, sugerindo a constituição de esquemas gerais na formação do pensamento científico. A aptidão para receber e absorver da esponja está associada ao caráter da explicação geral de um determinado fenômeno.

Percebi que a interiorização do caráter esponjoso acontece na utilização da pesquisa na formação do professor, ou seja, a extensão a que está submetido esse conceito se distancia da sua compreensão, provocando uma generalidade ilimitada. As diversas adjetivações para o conceito de pesquisa e as suas implicações na formação do professor podem gerar, paradoxalmente, a fecundidade como o entrave na sua prática cotidiana. Caso se considere o dinâmico pressuposto bachelardiano de que o conceito tem mais sentido quando ele muda de sentido, tanto na sua forma como no seu objeto, acredito que o conceito de “pesquisa do professor” e o entendimento da abordagem de formação do professor mediada pela pesquisa ganhem sentido singular na sua incorporação e no seu uso, mesmo que incerto ou ambíguo, até serem captados no cotidiano pelos professores pesquisadores.

A definição de um conceito de pesquisa que abranja a pesquisa realizada ou que venha a realizar-se nas escolas foi vista como um desafio para as instituições

universitárias na produção dos ENDIPEs. Acredito que, caso se tenha como referência aportes teóricos plurais e abertos de ciência, essa exigência de definição pode aprisionar o próprio conceito gerando obstáculos à relação teoria e prática. Na verdade, essa definição já vem se dando no processo de construção do movimento do professor pesquisador. É certo que essa abertura e pluralidade não significam um “vale tudo”, mas os pormenores e os detalhes das experiências da produção acadêmica dos ENDIPEs mostraram a construção desse conceito.

Não é possível pensar em qualquer conceito de pesquisa desconsiderando seu compromisso com a busca de descobertas e respostas, com a atitude crítica diante do conhecimento, com a reflexão sobre a prática, interlocução e comunicação. Obviamente, a lógica da pesquisa acadêmica, particularmente a do contexto universitário, tem uma configuração que não pode e não deve ser totalmente transferida para o contexto da “pesquisa do professor”, mas não pode ser dispensada pela sua sistematização, como já considerado.

Algumas dessas maneiras de fazer a pesquisa científica, como a organização de grupos de pesquisa com coordenação de pesquisador mais experiente, como a filiação às agências de fomento à pesquisa, como a execução de procedimentos rigorosos voltados para a realização própria da pesquisa (elaboração de projeto de pesquisa, estudo da literatura, definição de abordagem metodológica, trabalho de campo, análise, produção de relatórios/conhecimentos novos e publicação), podem se aproximar de uma lógica de organização do desenvolvimento da “pesquisa do professor”. Certamente isso deve estar garantido pelas condições de formação, tempo, recursos e estrutura para que a pesquisa seja assumida como atividade orgânica na escola.

Nesse contexto, a pesquisa foi questionada em sua forma, em suas finalidades, em seu lugar e em sua execução e, com isso, a discussão sobre os seus critérios de validade tornaram-se fundamentais na composição do movimento do professor pesquisador. Quando constatei, na produção dos ENDIPEs e nas demais produções consideradas nesta tese, a indicação do uso articulado e flexível de critérios, percebi a construção de uma concepção “mais ampla” de pesquisa que contempla dimensões, como a subjetividade do professor, o diálogo e a interação, a ética nas relações e o vínculo com a sua prática, como também o uso de orientações da dita pesquisa acadêmica.

Assim, acredito que o conceito de pesquisa vai se fazendo na articulação entre experiência e razão de professores e pesquisadores, de universidades e escolas, incorporando as condições de aplicação desse conceito na construção do seu próprio sentido. Está posto, portanto, que o reconhecimento da “pesquisa do professor” se articula com a ampliação do conceito de pesquisa academicamente empregado, o que não indica uma pesquisa qualitativamente menor, mas com diferenças significativas, que não se encaixam fidedignamente na lógica acadêmica do conceito de pesquisa.

Na verdade, essa formulação se configura como um desafio e uma conquista para uma nova profissionalidade do professor que envolve certamente relações de poderes, especialmente o controle nas relações entre pesquisa educacional e realidade escolar. Portanto, o que está em jogo não é a categorização entre tipos de pesquisa, mas a legitimidade das instituições formadoras e da escola, da identidade do professor como intelectual crítico e de seus saberes a serem reelaborados por um processo que articula investigação e ação, ou seja, uma pesquisa voltada diretamente para as questões da escola básica e da formação do professor que emergem da prática e a ela retornem.

Continuando o exercício proposto por Bachelard de forçar a emersão das qualidades contraditórias da produção dos fenômenos científicos, tem-se em vista o compromisso com a instauração de um “novo pensamento” na área da educação e da formação de professores que contemple as mediações da relação entre a pesquisa, o professor e a sua prática pedagógica. A legitimação dessa perspectiva se valida pela conjunção de saberes que questionaram o modelo tradicional de formação, baseado na racionalidade técnica, que tem subjacente uma concepção de ciência unívoca.

Sobre essa questão, Boaventura de Souza Santos, tendo como uma de suas referências Gaston Bachelard, insere-se no debate sobre o processo de desdogmatização da ciência moderna, adotando a noção de ruptura bachelardiana. Na verdade, em Santos (1989, 2001a), encontra-se a idéia da dupla ruptura epistemológica que se funda na ruptura com a ruptura epistemológica em que o conhecimento científico se transforma num senso comum transformado. Anterior a essa reflexão, opto por apresentar este extenso, mas necessário, trecho de Santos (1989), para caracterizar a concepção de ciência dominante que aqui está sendo

questionada, inclusive, pela análise das relações entre pesquisa e ensino proposta nos ENDIPEs.

[...] um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito (um objeto sem criatividade nem responsabilidade); um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática ou, pelo menos do que nelas não é redutível, por via da operacionalização, a quantidades; um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa; um paradigma que assenta na distinção entre o relevante e o irrelevante e que se arroga o direito de negligenciar (Bachelard) o que é irrelevante e, portanto, de não reconhecer nada do que não quer ou pode conhecer; um paradigma que avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se vêem expropriados de competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem; um paradigma que se orienta pelos princípios da racionalidade formal ou instrumental, irresponsabilizando-se da eventual irracionalidade substantiva ou final das orientações ou das aplicações técnicas do conhecimento que produz; finalmente, um paradigma que produz um discurso que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras de retórica, mas que, com isso, corre o risco de se tornar, mesmo quando falha na pretensão, um discurso desencantado, triste e sem imaginação, incomensurável com os discursos normais que circulam na sociedade (SANTOS, 1989, p. 34-35).

Na transição da ciência moderna (paradigma dominante) ao novo senso comum transformado (paradigma emergente), a dupla ruptura é vista como uma estratégia de conversão. A primeira ruptura, questionando o sentido do senso comum, pressupõe que a ciência se constrói contra esse senso comum que é visto como fixista, falso, superficial, mistificado e conservador e deve recusar as determinações dele decorrentes já que, na ciência moderna, o conhecimento científico é a forma de conhecimento legítima e válida. Ainda, a primeira ruptura busca romper com a visão de senso comum de se fazer ciência. Na verdade, pela ciência se distingue o conhecimento objetivo da mera opinião ou preconceito e, pelo

senso comum se distingue entre um saber incompreensível e um saber óbvio e útil (SANTOS, 2001a). Esse processo implica compreender que há diferenças “não tão absolutas” na relação entre o conhecimento científico e o de senso comum, ou seja, essas duas formas de conhecimento não são totalmente distintas. Há aí uma ambigüidade provocada por “cumplicidade e denúncia mútua” que possibilita a segunda ruptura, que pressupõe outro sentido para o processo de transformação das formas de conhecimento. Como argumenta Santos (1989), a ciência só sabe como se faz se souber o que pode fazer.

Como um ato epistemológico bastante importante, a segunda ruptura pretende questionar o sentido da ciência, deslocando o eixo da reflexão epistemológica para a prática social. Ela interroga o papel do sujeito, do objeto, da teoria e dos fatos e propõe um novo diálogo entre ciência e outros saberes, entre processos cognitivos e não cognitivos. A dupla ruptura quebra a hegemonia do saber científico e a decorrente desconsideração de outras formas de conhecimento e de outros saberes que constituem a vida social. Nesse processo de desdogmatização, destruir a hegemonia da ciência moderna significa desconstruí-la, introduzindo-a numa totalidade de novas práticas de conhecimento democráticas e emancipadoras. Na segunda ruptura, problematizam-se os procedimentos concretos de superação da distinção entre conhecimento científico e senso comum.

Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é uma única explicação possível da realidade. Nada há de científico na razão que hoje nos leva a privilegiar uma forma de conhecimento baseada na previsão e no controlo dos fenômenos. No fundo, trata-se de um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica (SANTOS, 2001a, p. 83-84).

Para Santos (1989), somente a primeira ruptura não é suficiente para a construção de uma ciência emergente, pois não faz sentido produzir conhecimento novo que se confronta com o senso comum, se esse conhecimento não transformar o senso comum e não se transformar nele.

Na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento

científico; no conhecimento emancipação, esse salto qualitativo deve ser complementado por um outro, igualmente importante, do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum (SANTOS, 2001a, p. 108).

Esse salto qualitativo corresponde à possibilidade de potencializar o senso comum no sentido de ressignificar a nossa relação com o mundo, ao considerar que o senso comum emancipatório deve ser *“[...] construído para ser apropriado privilegiadamente pelos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos, e, de facto, alimentado pela prática emancipatória destes* (SANTOS, 2001a, p. 109). A reinvenção do senso comum se direciona para um novo senso comum ético/solidário, um novo senso comum político/participativo e um novo senso comum estético/reencantado.

Por outro lado, há de se atentar para uma supervalorização do senso comum, ocasionando o impedimento de aprendizagem do conhecimento científico ou mesmo de redução de determinadas formas de conhecimento a outras, inviabilizando a possibilidade de inter-relações mútuas.

As retificações conceituais e mesmo as rupturas acerca das relações ensino e pesquisa e da proposta da formação do professor pesquisador identificadas pelas referências bachelardianas são relidas a partir do conceito de segunda ruptura de Santos, admitindo que, ao se pretender validar a formação do professor mediada pela pesquisa e, nesse processo, o conjunto de relações e disposições, sobretudo, a produção de saberes pelos professores, está se propondo um confronto de conhecimentos também entre as suas formas de produção. Pode-se dizer que se força o conhecimento científico a se relacionar com outras formas de conhecimento promovendo uma convivência ativa entre esses diferentes conhecimentos que os faz enriquecerem-se. A conceituação da “pesquisa do professor”, em seu necessário diálogo com a denominada pesquisa acadêmica, aponta o entendimento do senso comum renovado proposto por Santos, cujos redimensionamentos estão sujeitos à incorporações mútuas. A incorporação ou a interpretação de um conceito pelo outro suscita possibilidades e, sem dúvida, ambigüidades, na formação e no exercício do professor que pesquisa ou que pretende inserir-se em projetos de investigação.

Compreendeu-se que a proposta de formação do professor pesquisador, visualizada na trajetória dos ENDIPEs, pode representar essa perspectiva quando propôs a quebra com a visão tradicional de formação do professor e do

desenvolvimento da pesquisa educacional. Além disso, particularmente, alguns trabalhos se identificaram como filiados a essa perspectiva considerada crítica e pós-moderna. Indicou-se a necessidade de construção de uma relação diferente com o conhecimento e com o seu processo de produção, pautada numa concepção processual de conhecimento.

Nesse processo, a produção dos ENDIPEs deslocou o eixo da reflexão epistemológica para a prática social docente discutindo: a) o papel do professor e do pesquisador, como desafio metodológico na construção da pesquisa educativa, cujas diferenças foram destacadas, mas as relações de respeito, interação e colaboração mostraram a valorização das vozes, dos saberes e da subjetividade do professor e; b) o objeto a ser problematizado, investigado e submetido a um processo de intervenção, ou seja, o ensino e a prática pedagógica como práticas sociais e as suas diversas interfaces, bem como o próprio processo de pesquisa são considerados objeto de estudo nas suas singularidades e pluralidades, individualidades e coletividades; c) a teoria do ensino, entendida como (re)construída pela reflexão crítica sobre os conhecimentos práticos do professor, incidindo na legitimidade dos saberes produzidos pelos professores no trabalho docente, pois é no seu interior que esses saberes também são produzidos, isto é, a ação pesquisadora do professor faz a prática gerar saberes, implicando a concepção de uma teoria que subjaz à prática do professor e não como uma orientação exterior a esse contexto prático; c) os fatos que, sob o olhar da pesquisa do professor, são composições entre saberes e fazeres e, por isso, movimentados numa multiplicidade de leituras, de explicações, de relações e de razões, mas, acima de tudo, validados pela sua qualidade local situada concretamente nas representações e nas práticas dos professores, como também pelas suas transformações, por pormenores que tenham sido.

Compreendo que essas considerações caracterizam o que Santos denominou de um novo diálogo entre ciência e outros saberes, próprio de uma segunda ruptura epistemológica, revelando a possibilidade de se estabelecer relações entre as dimensões epistemológicas e não cognitivas do conhecimento nas quais se inclui a dimensão valorativa, ética, política, cultural e social. A crítica à concepção tradicional de conhecimento e de ciência, a idéia de interação, parceria e comunicação como constituidoras de uma nova relação com o conhecimento, a complementaridade de conceitos (ensino, pesquisa e formação; investigação e ação), a validação dos

saberes dos professores, a quebra de hierarquias entre professores e pesquisadores, a constituição dos professores como comunidade crítica, a proposição da perspectiva colaborativa nas relações entre universidade e escola que, acima de tudo, são éticas e políticas, a revisão de referenciais de análise, a reelaboração de conhecimentos e a ressignificação de identidades profissionais, dentre outros, foram pontos percebidos que indicaram que, na produção acadêmica dos ENDIPEs, está registrada uma rede de sentidos que potencializam uma reelaboração teórico-crítica sobre a formação do professor contrária à perspectiva de formação baseada no modelo da racionalidade técnica. Isso indica rever a perspectiva de tradução da racionalidade científica homogenizadora para contextos tão singulares, como a formação e prática docente, de modo a buscar a concretização de práticas mais democráticas e emancipadoras de formação do professor e de construção do conhecimento.

Por isso, para esse autor, a busca do conhecimento prudente para uma vida decente requer a contraposição ao conhecimento objetivo, factual e explicativo para a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo. Então, para Santos (2001b), todo conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento visa a constituir-se em senso comum.

A partir da dupla ruptura, Santos (1989) destaca cinco aspectos fundamentais para a compreensão da “nova” ciência e que podem ser relacionados com a produção acadêmica dos ENDIPEs:

a) todo conhecimento é uma prática social e por isso dá sentido e pode transformar outras práticas sociais;

b) a complexidade da sociedade se configura por conhecimentos que se constituem por diversas formas de conhecimento que estão adequadas às várias práticas sociais;

c) a adequação à prática social define a verdade de cada forma de conhecimento;

d) a crítica do conhecimento equivale à crítica da prática social;

e) a crítica da prática social não se confunde com a crítica da forma de conhecimento, “[...] pois a prática que se conhece e o conhecimento que se pratica estão sujeitos a determinações parcialmente diferentes” (SANTOS, 1989, p. 47).

Portanto, a partir da articulação entre pesquisa, formação do professor e prática docente nos ENDIPEs, compreende-se que o conhecimento dos professores não é um conjunto de idéias adquiridas fixa ou aleatoriamente, sem considerar os seus sentidos e suas influências sobre os pensamentos e as ações do professor. Essas dimensões foram sugeridas como importantes para serem analisadas na constituição da proposta do professor pesquisador, de maneira a não reduzi-la à reflexão sobre a sua prática e sobre os problemas internos da sala de aula sem ter em vista as dimensões mais totalizadoras dessa prática, ou até mesmo reduzi-la a uma dimensão individual. Essa análise pode ser insuficiente para a compreensão teórica dos elementos determinantes da prática docente.

Nesse sentido, pela abordagem do professor pesquisador nos ENDIPEs, está posta a exigência do trabalho intelectual do professor que busca desenvolver um conhecimento sobre o ensino que interroge as suas diversas naturezas (política, social, histórica, cultural, pedagógica, ética, estética, dentre outras) e as suas relações com o contexto social. Há nessa perspectiva a noção de compromisso e engajamento com um projeto de formação que reafirma a atitude de pesquisa como emancipadora das relações entre professor, conhecimento e prática social. Acima de tudo, esse é um projeto social e suas conseqüências sociais devem ser avaliadas.

Assim, tem-se o desafio para o processo de investigação: proceder à crítica da teoria e da prática pedagógica, à crítica institucional, à crítica dos sujeitos da prática e à autocrítica. A crítica como pressuposto, pois ela pode e deve se orientar pelas diversas fontes de conhecimento que compõem o próprio processo de reflexão crítica exigido pela “pesquisa do professor”. A crítica colaborativa como pressuposto, pois ela se constitui melhor no e pelo trabalho coletivo que articula sujeitos e saberes e suscita partilhas. Os trabalhos, preocupados com a análise dos seus resultados para a construção de práticas de formação diferenciadas, se mostraram conscientes das variadas dificuldades no processo de formação do professor pesquisador, especialmente constatando as reais condições do exercício profissional e de formação dos professores para a pesquisa. Além disso, a crítica ao próprio processo de investigação, mesmo com a constatação do frágil cuidado com as questões metodológicas, pôde apontar sinais de que a autocrítica foi uma tentativa na construção do conhecimento sobre o professor pesquisador nos ENDIPEs.

No desenvolvimento de uma ciência com consciência, ética, política e auto-reflexiva, também Morin (1990, p. 25) insiste na necessidade de “[...] utilidade de um

conhecimento que possa servir para ser refletido, meditado, discutido, incorporado por cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida [...]”.

De certa forma, essas análises apontaram o reconhecimento da legitimidade da perspectiva de uma formação do professor mediada pela pesquisa, como também da legitimidade da própria produção de conhecimento feita pelos professores. Quando a perspectiva de produção do conhecimento contempla a compreensão de um outro tipo de conhecimento — histórico, dialógico, processual e prático-social — vê-se a possibilidade da pesquisa do professor e a sua utilidade para que esse conhecimento seja refletido e incorporado nas suas experiências. Destacou-se claramente o vínculo com a prática e o reconhecimento de saberes ligados às experiências reais de formação como base para essa perspectiva, indicando a dinâmica de construção/desconstrução/reconstrução dos saberes.

Portanto, pode-se dizer que a legitimidade da formação do professor pesquisador nos ENDIPEs se orienta pelo e no próprio processo de transição de concepções de ciência, de educação, de pesquisa, de formação e de professor. A transformação da concepção de conhecimento provocou transformações nos processos de pesquisa e de formação do professor.

As análises de Nunes (2002) também reforçam o pressuposto da emergência de novas configurações de conhecimento que tenham o sentido de “desorganização do consenso”, de crítica e emancipação. A perspectiva de uma “[...] *ciência multicultural capaz de se reconstruir na relação com os modos de conhecimentos locais [...]*” (p. 317), está centrada na relação política e na ciência,⁹² especialmente na denúncia do excesso de regulação⁹³ no processo de produção do conhecimento científico. A proposição de um conhecimento alternativo requer nova relação entre conhecimento, estética e moral, o que faz pensar na denominação “conhecimentos situados” que devem ser criados considerando as condições de produção e os limites desse conhecimento, bem como a configuração de espaços dialógicos que indiquem novas formas de relação entre conhecimento e sociedade.

⁹² A partir dos estudos culturais, esse autor traz a idéia de “viragem cultural” para entender as mudanças na constituição da teoria. As fases da viragem cultural, considerando a partir de 1980, privilegiaram a dimensão estética, a dimensão ética e a dimensão política, em particular com a preocupação com a emergência de poderes-saberes.

⁹³ Sobre essa questão, Nunes (2002) tem como referência Boaventura de Souza Santos.

Na direção crítica e emancipatória da relação entre ciência e política, Nunes (2002, p. 318) pressupõe que a reelaboração de uma geopolítica do conhecimento deve considerar três condições:

1 . “Pôr a ciência em cultura”: as ciências como parte de constelações culturais que possibilitam a mobilização do acervo cognitivo, expressivo e político de uma sociedade, de modo a favorecer o seu conhecimento e a ampliação da capacidade de intervenção dos cidadãos, como também a possibilidade de articular esse acervo em novas configurações.

2 . “Ecologizar o conhecimento e a cultura”: construir uma “[...] política de interpenetrações e da co-construção do natural e do social, do tecnológico e do cultural [...]” (p. 318).

3 . “Reinventar as ‘culturas do contra’”: condição da “desorganização do consenso” que enfraquece as possibilidades do conhecimento crítico e da intervenção social e política.

Nessa direção, os ENDIPEs caminharam, evidenciando que a inclusão dos professores em ações investigativas e a inclusão desse processo na escola e na sua prática pedagógica favoreceram a ampliação do seu conhecimento, da idéia de desenvolvimento profissional e institucional que articulou níveis de formação e instituições, ou seja, transformou-se a própria capacidade de intervenção desses sujeitos e das instituições formadoras. Com isso, evidenciou-se também a ampliação e o aprofundamento do compromisso social e político do professor e do pesquisador quando se considera a incidência pública e as conseqüências sociais dos seus trabalhos, sobretudo das pesquisas que produziram ou que venham a produzir. Espera-se que o conteúdo investigado, os meios, os fins e os resultados — questões tão específicas que esta tese não se propôs a analisar — tenham contribuído para fortalecer o potencial emancipatório da pesquisa educacional.

Para tanto, os ENDIPEs apontaram a necessidade de constituição de espaços-tempos coletivos e colaborativos de formação mediada pela pesquisa, a fim de construir uma “cultura investigativa” — própria das novas relações com o conhecimento e com seu processo de produção, sugeridas pelas referências teóricas aqui trazidas — nas denominadas “comunidades críticas” representadas pelas escolas, grupos de estudos e pesquisas. Isso quer dizer que o potencial emancipatório do conhecimento está também balizado pela sua forma de organização. A dinâmica interativa, participativa, solidária, intersubjetiva e conflituosa

inerente a essas comunidades críticas contraria as normas e os princípios dominadores do modelo da racionalidade técnica, como a meritocracia, o individualismo e o controle institucional, intelectual e social. Sob essa orientação, o desenvolvimento das ações de observação, registro, reflexão e sistematização do conhecimento, na vivência permanente da tensão entre teoria e prática, objetiva um conhecimento gerado coletivamente, articulando saberes e sujeitos na reinvenção de relações e de práticas.

Cabe aqui uma aproximação com a idéia de Santos de proliferação de comunidades interpretativas para o conhecimento emancipatório enfrentar os “monopólios de interpretação e de renúncia à interpretação”, ou seja, a possibilidade de a “pesquisa do professor” resistir à reprodução das formas institucionais de fazer ciência e exercer princípios da aplicação edificante do conhecimento, como a solidariedade e a argumentação, em detrimento do estranhamento e do silenciamento, respectivamente. E isso, na produção acadêmica dos ENDIPES, foi indicado especialmente pela estratégia da pesquisa colaborativa entre universidade e escola e pela idéia da autoridade partilhada entre professores e pesquisadores. Vivenciar a experiência coletiva e colaborativa de organização do trabalho pedagógico e investigativo pareceu ser a novidade essencial própria do conhecimento dos ENDIPES.

Como propôs Santos (2001a, p. 95),

Esta estratégia, embora guiada pelo conhecimento teórico local, não é um artefacto cognitivo: as comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo a que chamei neo-comunidades, territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjetividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001a).

Nesse sentido, a redescoberta da ciência como “escuta poética” da natureza, feita por Ilya Prigogine (CHRÉTIEN, 1994), apoiada na crítica ao cientificismo, pressupõe a exploração aventurada da natureza dos homens e das sociedades, de saberes ignorados. Essa escuta significa

[...] diálogo imprevisível com uma natureza que não é um autômato desenvolvido sob nossos olhos ou a nossos pés, mas um mundo em

evolução ao qual pertencemos e do qual participamos e que com certeza nos fala através das fórmulas teóricas da ciência, mas também nos saberes populares, nas artes, tradições, literaturas ou músicas... em suma, por todas as vozes da cultura às quais a ciência não pode doravante ficar surda (p. 32).

Essas considerações indicaram pistas para o repensar a relação do professor com o processo de produção e transformação do conhecimento. A pesquisa a ser desenvolvida pelo professor pode representar a conjunção do conhecimento vivido, e não apenas refletido, com o conhecimento sentido, e não apenas pensado, ou seja, ela pode contribuir para a emersão e vivência de várias formas de conhecimento. É quando, no dizer de Fazenda (1995), a ciência se faz arte. Desse contexto advém o fio condutor para a compreensão da proposta de formação do professor pesquisador: o eixo da reflexão epistemológica deslocou-se do conhecimento feito para o conhecer como prática social — a educação, na qual o conhecimento é tratado como processo — o que indicou o uso social e político do conhecimento científico e o seu retorno ao senso comum. Se não for ressignificado para senso comum, o conhecimento científico fica restrito à academia. Nessa transformação do conhecimento científico para senso comum, a prática cotidiana escolar, complexa, singular e inacabada, é que sustenta o projeto de formação.

A formulação da “nova ciência”, ao criticar o logocentrismo da teoria moderna, insiste na urgência em dar voz a temas e sujeitos silenciados e não ditos, como a formação e o professor. Quando considerados “os práticos” — excluídos pela deslegitimação e desvalorização do seu trabalho, especialmente pela falta de acesso a instrumentos e práticas formativas — o professor, contraditoriamente, não pertence ao próprio processo de construção da prática pedagógica, inclusive da possibilidade de investigá-la (só se pesquisa na universidade e em institutos credenciados). A ciência se opõe ao conhecimento do professor, pois sua função é a aplicação do conhecimento já produzido pela própria ciência.

Essas exclusões e silêncios significam a exclusão e o silenciamento daqueles que não dispõem do acesso aos recursos cognitivos necessários à produção teórica, nem à produção de um conhecimento legítimo segundo os cânones hegemônicos (NUNES, 2002, p. 313).

Assim, a caracterização do conhecimento, na concepção de ciência apontada na produção acadêmica dos ENDIPEs, procurou se fundar no princípio da

solidariedade como forma contra-hegemônica de saber. Fundamentou-se, também, na visão não dualista e linear da realidade. Portanto, dialógico, histórico e processual, previu que o conhecimento, em sua transformação em senso comum, não pode desprezar o conhecimento tecnológico. Na verdade, esse conhecimento procurou expressar a tecnologia como sabedoria de vida e recurso humanizador.

Em síntese, tomar o professor em sua prática pedagógica e na sua formação, consideradas como espaços-tempos de criação e reinvenção de saberes, reconciliando e superando velhas dicotomias, requer o entendimento de um novo papel para esse sujeito bem como um novo papel para os lugares da sua formação e do seu trabalho. A pesquisa, na formação e na prática pedagógica nos ENDIPEs, pretendeu, dentre outras questões, recolocar o professor no lugar de sujeito que possui, mobiliza e produz saberes específicos — saberes éticos, morais, valorativos, estéticos, técnicos e científicos. Isso significou a possibilidade de deslegitimação da homogeneidade das formas institucionais de formação e de investigação pautadas na condição de desorganização de consensos tão naturalizados nessas relações.

Pluralidade, transgressão, tolerância, incerteza, criação, estética, arte, virtualidade, territorialização, rede, singularidade, novas linguagens, diversidade, prudência, política, aventura encantada e estilos são alguns dos conceitos que movimentaram o debate sobre a emergência de um conhecimento “alternativo” e de uma “nova” ciência percebida nos ENDIPEs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas mensagens e sentidos apreendidos no movimento interno dos trabalhos dos ENDIPEs, confirma-se a idéia de que o movimento do professor pesquisador constituiu-se também pelos ENDIPEs, que revelaram um repertório de conhecimentos na combinação de um sistema de signos, ou seja, pesquisa e ensino integrando saberes, sujeitos, objetos, teorias, práticas e instituições. Esses eventos, ao longo de sua trajetória, provocaram, refletiram e mobilizaram um conjunto de saberes constituidores da formação e da prática de professores mediada pela pesquisa, que aí também se constitui resignificada. Este estudo pôde representar uma importante amostra da produção brasileira, apontando claras direções e férteis caminhos, em que o desenvolvimento do professor, da prática pedagógica e da pesquisa foram foco de preocupações e compromissos com diferentes investimentos, seja pela expressão individual, seja pela coletiva de parte da comunidade intelectual brasileira. Pelo tecido textual dos ENDIPEs, múltiplas vozes, relações e contextos se fizeram de diversas maneiras.

O conhecimento do conhecimento indicou um conjunto sólido de saberes sobre o qual pode ser baseada a formação de professores, contrariando o risco de se assumir uma postura amadora ou voluntarista diante dessa perspectiva. A produção acadêmica dos ENDIPEs afirmou que o professor pode, deve e faz pesquisa na sua formação inicial e continuada, ou seja, a associação ensino e pesquisa nos ENDIPEs não foi concebida apenas como princípio, mas foi objeto de decisões em diferentes níveis de ensino, ao recusar a idéia de que o pesquisador é que é o responsável e o capacitado para fazê-la e que a pós-graduação é o lugar dessa atividade.

Nessa combinação, considero que a convergência de pressupostos sinalizou uma postura de complementaridade entre os trabalhos e os próprios ENDIPEs, mostrando mais nexos e consensos do que contradições e dissensos, muito embora tenha evidenciado perspectivas teóricas diferentes. Pelos e nos ENDIPEs, o objeto de estudo desta tese progrediu e fortaleceu-se, incorporando-se no fazer a formação e a prática do professor. Nesse incorporar-se, como um movimento em construção, a produção acadêmica sobre a formação do professor pesquisador fez progredir e fortalecer os próprios ENDIPEs como campo de expressão de vastas experiências na área científica da educação.

A ampliação quantitativa dos trabalhos, a sistematização, o aprofundamento de pressupostos na trajetória dos eventos e a articulação de diferentes áreas do conhecimento e de diversas abordagens teórico-metodológicas, balizadas pela compreensão do campo da formação de professores como campo teórico-prático, revelou a introdução de questões negligenciadas há tempos nos processos de formação do professor, portanto, um alargamento do debate na área.

Do conjunto dos ENDIPEs foi possível identificar a demarcação e a proposição da possibilidade do movimento do professor pesquisador, mesmo que, no primeiro ENDIPE analisado, esse movimento não estivesse demarcado como nos ENDIPEs posteriores. A produção acadêmica apresenta-se intencionalmente sistematizada, converge em vários pressupostos e procura responder às demandas da formação do professor, acompanhando os debates das décadas de 1980, 1990 e 2000 sobre esse tema, indicando suporte de teóricos brasileiros e estrangeiros.

A realização da pesquisa na formação e na prática do professor foi vista como possível para uma formação e uma prática docente de qualidade, potencializando o desenvolvimento profissional, a melhoria da prática e a produção de conhecimentos sobre o ensino.

Esse movimento se contextualiza na discussão sobre: a) a relação ensino e pesquisa no ensino superior; b) as deficiências do curso de formação de professores, especialmente a prática de ensino tradicional; c) a distância entre pesquisa educacional e educação básica; d) a separação entre pesquisa e docência; e) os programas de formação continuada desintegrados da realidade e da participação do professor; f) os pressupostos lineares e fechados da concepção de ciência orientadora do ensino e da pesquisa; g) o modelo da racionalidade técnica de formação e exercício docente; e h) a valorização das instituições escolares como produtoras de práticas sociais, de valores e de conhecimentos, considerando seu empenho na busca de soluções para os seus problemas.

Para tanto, a pesquisa, em sua articulação com a formação do professor e com a prática docente, assume identidades complementares. A produção acadêmica defendeu o papel mediador da pesquisa na formação de professores para uma ação pedagógica de qualidade, apontando resultados que confirmam a pesquisa como instrumento da formação do professor, ou seja, a pesquisa como instrumentalização para uma prática refletida e para a produção de conhecimento novo que guia e ressignifica essa mesma prática e os seus sujeitos. A perspectiva de pesquisa como

princípio didático e metodológico dirigiu-se para a incorporação de uma constante postura investigativa a ser assumida pelo professor em formação inicial e contínua e em sua prática profissional. Pesquisa e reflexão estão vinculadas e, em algumas situações, houve a equivalência entre esses dois conceitos, o que sugeriu imprecisões na conceituação da natureza da pesquisa.

A complementaridade entre as compreensões sobre essa identidade se caracterizou pela pesquisa: como estratégia promotora do processo de reflexão e de mudanças nas práticas, considerando o desencadeamento da teorização e da realimentação da práxis pela problematização, revelando um compromisso com a atividade científica voltada para a qualidade da educação; como atitude que se constitui pela observação, intervenção e análise para discussão, modificação e melhoria do ensino; como busca colaborativa de resolução de problemas, produção e sistematização coletiva de conhecimentos oriundos da prática; como forma de superação dos limites dos “aspectos acadêmicos e burocráticos” das pesquisas convencionais”; como espaço de construção, formação e autoformação docentes em que ocorre a aprendizagem coletiva, tanto de pesquisador como do pesquisado; como ressignificação do trabalho do professor em um processo que articula a construção e a reflexão do saber-fazer docente e a reflexão sobre a formação do professor e o seu próprio processo de pesquisa.

A natureza da pesquisa assentou-se na visão de que a escola é um “espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”, o que equivale concebê-la, mesmo com dificuldades na sua autonomia, como *locus* privilegiado para a pesquisa se materializar como instrumento de formação de professores e transformações na escola; ela é contexto produtor de práticas sociais e conhecimentos, portanto é uma comunidade crítica. Além disso, os processos de formação inicial e continuada e a escola são considerados espaços/tempos singulares da indagação e, pelos investimentos e recursos que mobilizam, autorizam a diversidade de sentidos possíveis para se compreender que a “pesquisa do professor” constrói, reafirma e legitima o seu lugar.

Nesse contexto, os critérios da “pesquisa tradicional” devem ser contemplados na discussão sobre os critérios da pesquisa associada à docência, em que a vinculação com a prática pedagógica do professor pareceu ser fundamental. Na verdade, o vínculo com a prática, e não a condição de mudança imediata da prática. A produção de conhecimentos novos, rigor e sistematização na coleta de

dados, comunicação de resultados, introdução da dimensão crítica, interpretação fundamentada em teorias atuais e reconhecidas, a clareza das idéias expressas na pesquisa, a subjetividade do professor e a validade dialógica são considerados os critérios que dão especificidade à pesquisa feita com e pelos professores, conforme orientação de estudiosos brasileiros e estrangeiros. Certamente, a discussão sobre o que pode e deve ser revelado ou quem decide o que vai ser publicado sobre a pesquisa com o professor deve ser considerada, tendo em conta a associação dos diferentes papéis do professor pesquisador e do pesquisador professor como uma decisão coletiva baseada na ética. Recomendei uso com “flexibilidade e sensibilidade” e, ao mesmo tempo, em sua forma isolada e em interação entre os critérios. Essas considerações indicam que, ao se defender a pesquisa com preocupação didática, baseada numa visão aberta de ciência, e reconhecer que essa visão não necessariamente deve satisfazer os critérios de produção de conhecimentos novos, aponta-se a necessidade de consideração dos princípios da pesquisa “tradicional”.

Com isso, está presente nos trabalhos sobre a formação do professor pesquisador a necessidade de uma diferente relação com o conhecimento e seu processo de produção, baseada na diversidade e na abertura de pensamento, no repensar as certezas e apontar outras lógicas e novas explicações, na comunicação e no compromisso profissional, o que implica o exercício da dúvida e do questionamento, tendo em vista uma concepção processual de conhecimento. Está posta a necessidade de um novo diálogo entre ciência e outros saberes, revelando relações que potencializam dimensões epistemológicas, valorativas, éticas, políticas, culturais e sociais do conhecimento. Nesse contexto, a conceituação da “pesquisa do professor” deve dialogar com a denominada pesquisa acadêmica com base em um processo de incorporação mútua entre esses conceitos. O reconhecimento da “pesquisa do professor” se articula à ampliação do conceito de pesquisa academicamente utilizado, que contempla dimensões como a subjetividade do professor, o diálogo e a interação, a ética nas relações e o vínculo com a prática, a colaboração e a comunicação.

Por isso, a compreensão da identidade da pesquisa na formação de professores, que implica investigação e intervenção, pressupõe revisar ou aprofundar conceitos como conhecimento e intervenção, papel do professor e do pesquisador, teoria e prática e produção de conhecimento. Está em questão nessa

relação tanto a perspectiva política da inclusão do professor na pesquisa e da aceitação da diversidade como a epistemológica que pressupõe a quebra de paradigmas de pesquisa e de conhecimento.

Sem dúvida, os estudos convergem na necessidade de superação do modelo da racionalidade técnica que concebe o professor como mero reproduzidor e executor de conhecimentos produzidos pela academia e na crença da possibilidade de tornar o professor pesquisador da sua prática com participação fundamental na constituição de teoria sobre o ensino, indicando uma ressignificação política e epistemológica do seu papel. Evidenciei o estudante universitário e o professor como sujeitos da sua formação e da sua prática, associando a idéia de desenvolvimento contínuo, de valorização da prática docente e de compreensão do professor como produtor da sua profissão.

Por essa abordagem, tem-se a possibilidade de reapropriação da ação docente por meio da pesquisa da prática, recuperando a valorização do saber do professor, a sua condição de pesquisador, de modo que o papel dos sujeitos envolvidos amplia-se para investigar suas ações e produzir conhecimentos sobre o ensino.

No contexto dessa produção, a perspectiva da pesquisa colaborativa, com ênfase nas experiências de pesquisa-ação, marca uma tendência nos estudos sobre a formação do professor pesquisador, destacando como fundamental, dentre outros aspectos, o resgate da profissionalidade do professor e a legitimação do seu conhecimento prático por meio de relações de colaboração e co-responsabilidade entre instituições formadoras, como a escola e a universidade. Isso pressupõe a possibilidade de o professor assumir a condição de ator no desenvolvimento de investigações sobre o ensino, na implementação de seus resultados, bem como na produção de conhecimentos. Na relação de colaboração entende-se que professores e pesquisadores são diferentes tipos de participantes com diferentes capacidades e perspectivas, mas a proposição e a execução de projetos de investigação e ação se dá em parceria e colaboração, e ambos são responsáveis.

Importante é destacar que o conceito de colaboração se amplia para o reconhecimento dos saberes dos professores e não apenas como uma associação entre pesquisadores e professores da educação básica, o que implica considerar o professor como participante de todos os momentos da pesquisa, exigindo respeito e diálogo entre os conhecimentos dos professores e os produzidos pela academia,

bem como a ruptura com as relações hierárquicas entre saber e poder. Nessa ampliação, somam-se as noções de parceria, de interação, de comunicação, de formação e de práxis social.

Em situação de pesquisa colaborativa, a presença do pesquisador se caracteriza pela postura participativa, de incentivo e valorização do conhecimento prático dos professores que devem ser considerados “participantes ativos na interpretação das múltiplas dimensões do seu trabalho” e não apenas como informantes de pesquisa. Por outro lado, os professores precisam se reconhecer como portadores de saberes e romper com a visão de que são incapazes de “resolver seus próprios problemas”, já que é a condição para o trabalho em parceria colaborativa que pode revelar o pesquisador como investigador e, ao mesmo tempo, formador. Nessa questão, a não hierarquia de papéis entre professores e pesquisadores, mas a clareza de que os objetivos e fins alcançados variam conforme a natureza do papel e do nível de envolvimento desses sujeitos parece fundamental. Isso quer dizer que há diferenças e aproximações nos papéis entre professores e pesquisadores, porém não deve haver uma “ordem de importância para essa ou aquela atividade” ou nem para o “tipo de conhecimento produzido” por eles, pois ambos investigam, ou seja, a natureza da atividade do professor e do pesquisador, agentes sociais com atividades públicas, é complementar.

Já que a atitude de colaboração entre professores da escola e pesquisadores universitários foi vista como necessária, argumentei pela perspectiva de transformação das escolas em comunidades críticas e de introdução de uma cultura investigativa nessa instituição, onde está inerente a concepção de professor como ator de transformações da cultura escolar e como autor de práticas sociais. O processo educativo desencadeado pela relação estabelecida entre professores e pesquisadores indica que a construção da “comunidade investigativa” se dá com e a partir das condições e expectativas dos sujeitos que a compõem e dos contextos em que se inserem.

Nessa construção, tanto a burocratização do sistema educativo como a condição intelectual do professor e suas atitudes de resistência, de impotência e de passividade se mostraram como obstáculos. Essa perspectiva colaborativa, mesmo com resistências e dificuldades por parte de professores e do contexto institucional, exigiu solidariedade e partilha, que depende de alguns fatores, como a dimensão pessoal, profissional e institucional, ou seja, da história e do processo de

constituição da subjetividade dos participantes, do apoio técnico e das condições do contexto em que vivem e trabalham.

Como fundamental nessa proposta estão as condições para a associação pesquisa, formação e prática docente que se apresentaram como uma questão em permanente construção. Essas condições são amplas e de natureza diversa, pois estão implicadas num contexto de relações administrativas, organizacionais, interpessoais, pedagógicas e políticas entre saberes e poderes. Consensualmente, a garantia dessas condições indicou a possibilidade de a pesquisa se concretizar ou não.

Nesse sentido, pela ênfase atribuída à articulação entre a investigação e a ação, a questão do “como fazer” a formação do professor pesquisador se revelou importante, haja vista a preocupação da produção dos ENDIPEs em apresentar e discutir as implicações das ações de pesquisa com e pelo professor em formação inicial e continuada, ou seja, mostrar que o processo de pesquisa sobre/com/na prática docente é tomado como objeto de investigação em constante avaliação. Assim, compreendeu-se que os próprios procedimentos metodológicos estão se fazendo durante a pesquisa e que a abordagem de formação do professor pesquisador se constrói na interface com uma “reelaboração metodológica”.

Essa reelaboração se fez por uma diversificação de usos de procedimentos de organização do trabalho pedagógico como também das pesquisas com e pelo professor, na e sobre a prática pedagógica, indicando uma simbiose em que a pesquisa se torna um ato pedagógico e o ensino um ato investigativo. Em todos os trabalhos, evidenciei a preocupação com o processo reflexivo e a sistematização do conhecimento mobilizado, somando-se, sobretudo, a consideração de que o envolvimento colaborativo da escola e do professor foi condição fundamental para os usos e apropriações de procedimentos e técnicas orientados pela abordagem qualitativa de pesquisa. Embora a indicação e a descrição desses usos tenham sido destacadas, foram percebidas as possibilidades de melhorar as maneiras de fazer, inclusive a sua problematização. Sem dúvida, nessa perspectiva, esteve implícita uma ética relativa à necessidade de construção de relações comprometidas com a melhoria das práticas e dos sujeitos, mediada pela pesquisa como eixo articulador dos processos de formação.

A partir dessa perspectiva, identifiquei que a formação do professor pesquisador pôde se construir pela organização em grupos de estudos e pesquisa,

concebidos como espaços de produção de conhecimento, de produção da profissão docente e, sobretudo, de constituição do professor pesquisador. Expressivamente, os trabalhos estavam situados na formação inicial, vinculados ao desenvolvimento das atividades curriculares de disciplinas na graduação, especialmente as Práticas de Ensino e os Estágios Curriculares, possibilitando a vivência da investigação da realidade escolar assumida como objeto de estudo pelos alunos em formação e professores das escolas envolvidas.

A pesquisa-ação destacou-se como estratégia potencial para a produção do professor pesquisador, sendo teoricamente analisada em diversos trabalhos que trouxeram contribuições de diferentes autores, inclusive com aproximações às tendências da pós-modernidade, o que implica uma postura epistemológica que incorpora a idéia do múltiplo, do complexo, do instável, do plural, da diversidade e da diferença. As experiências de pesquisa-ação indicaram mudanças importantes no contexto escolar, como a possibilidade de construção/reconstrução do conhecimento e de tessitura curricular, mas também apresentaram situações de resistências e estranhamentos.

Outras possibilidades de investigação e mesmo de diversificação de procedimentos metodológicos foram apontadas, cuja natureza confirma a ampliação das fontes de dados e da participação dos sujeitos, com ênfase na autonomia do professor no processo de investigação e de produção de conhecimento.

A atitude otimista em relação às possibilidades e às disponibilidades, tanto por parte das instituições escolares e professores como da universidade e seus professores, se soma a uma posição realista em frente às condições de formação do professor para a pesquisa, às políticas e organização do sistema educativo, às relações institucionais, pessoais e profissionais entre os participantes. Tem-se, então, a idéia de uma possibilidade fundamentada nos pressupostos teóricos do tema como no próprio “estar sendo” da proposta do professor pesquisador, isto é, como reafirmações de uma proposta em construção como novos pontos de partida. A formação do professor pela pesquisa possibilitou a interface entre as transformações na identidade pessoal e profissional do professor como da instituição escolar.

De forma geral, no quadro teórico-prático dos ENDIPEs, apareceram dificuldades no processo de produção de conhecimento com os professores: na frágil (ou inexistente) formação dos professores para a pesquisa; no tempo da

pesquisa, mais lento, em face das urgências cotidianas e da necessidade do rigor científico; na linguagem entre os grupos envolvidos; na interferência de mudanças nas escolas oriundas do sistema central de educação; na presença forte da perspectiva da racionalidade técnica no trabalho de ensino e de pesquisa; e na relação entre as expectativas e a efetivação de alternativas geradas pelo processo de pesquisa.

Enfim, considera-se que o processo investigativo com/pelos professores aponta a necessidade de revisões de diversas naturezas, sobretudo na própria pesquisa, no processo de produção de conhecimento e nas relações sociais entre pesquisadores e professores. Indicou-se como fundamental a discussão sobre o conceito, o papel e a importância da pesquisa, em que a questão da sua cientificidade foi vista como necessária, bem como a oposição entre a pesquisa acadêmica e a “pesquisa do professor”.

Aprendizagem coletiva, autoformação, crescimento conjunto, reelaboração de conhecimentos e identidades profissionais, partilha de idéias, desequilíbrio das certezas e verdades prontas, “consciência da construção da consciência profissional” são alguns dos aspectos positivos que sintetizam a idéia de que professor e pesquisador aprendem com a pesquisa.

Essa composição de enunciados teórico-práticos destacou balizamentos que situam o movimento do professor pesquisador num contexto epistemológico que legitima e autoriza, mas, sobretudo, questiona a amplitude do que vem sendo produzido em nome da concepção do professor pesquisador. A formação do professor pesquisador é uma questão complexa e com diferentes interfaces e por isso não se pode confundir a “teoria” do professor pesquisador com um elenco de simples enunciados.

A capacidade de revelar e validar o conhecimento dos ENDIPEs sobre o professor pesquisador ou torná-lo público por meio desta tese comportou diferentes implicações e desafios tanto para o campo da pesquisa sobre formação do professor como para a minha condição de professora pesquisadora. Talvez o maior deles esteja na incorporação de que a formação do professor pesquisador, como alternativa para a formação de professores, não se dá por acaso, constrói-se em meio a um debate mais amplo de crise de paradigmas que pressupõe negociações, consensos e relações de poder dentro e fora da comunidade científica. Ela não é simplesmente a consequência de algo alheio aos próprios contextos de formação.

Essas alternativas se caracterizam por determinações teórico-científicas e a decisão entre elas se dá segundo condições culturais, sociais e econômicas. Assim, cabe interrogar sobre a relação entre condições teórico-científicas e condições culturais, sociais e econômicas da formação do professor em face das transformações no mundo do trabalho e das relações sociais, da concorrência entre racionalidades, das novas tecnologias e suas implicações na formação, das reformas educativas e seus desdobramentos e dos desafios do cotidiano das práticas pedagógicas. Com isso, quem sabe, não se têm maiores condições de enfrentarmos a questão e *“Conseguiremos, com os pés assentes na terra, delinear novas perspectivas e novas práticas para a formação de professores?”*, conforme assertiva formulada por Nóvoa (2001, p. 26).

Deve-se reconhecer que, nesse contexto, são gestadas concepções de formação de professores concorrentes que, tomando como eixo a ação docente, se materializam sob distintas e até antagônicas formas. Assumo, então, o pressuposto de que os processos de formação se constituem num contexto de interações múltiplas, que, ao movimentarem políticas, saberes, poderes, teorias/práticas de ensino-aprendizagem, contratos pedagógicos, relações sociais, tradições, subjetividades e incertezas, configuram a profissão de professor.

Não há dúvida de que, a partir da acentuação da complexidade e da diversidade do contexto social, e daí o surgimento de novas demandas, os discursos têm afirmado a necessidade da redefinição da profissão docente. Essas demandas requerem da educação e da formação de professores uma aproximação mais apropriada às dimensões políticas, éticas, comunicativas e relacionais da prática em favor de uma direção democrática e emancipatória na formação de cidadãos.

Por isso a construção de uma identidade epistemológica (que legitima a docência como campo de conhecimentos específicos) e de uma identidade profissional (campo de intervenção profissional) para que o trabalho docente seja validado política e socialmente, de modo a contribuir para o desenvolvimento e transformações, no âmbito das práticas pedagógicas, das condições de trabalho e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, passa a ser aspecto determinante para a incorporação da formação do professor pesquisador como campo de possibilidades, ou melhor, a afirmação político-social dos professores. Essa perspectiva centra-se na possibilidade de assunção dos professores como sujeitos produtores de saberes, mobilizados no exercício da profissão por processos

coletivos, críticos, investigativos e reflexivos, que buscam a autonomia e a autoria do professor sobre sua prática.

As questões trabalhadas nesta tese constataram a riqueza do debate acerca da formação e da prática do professor pela via da pesquisa, mas também apontaram desafios. Em sua elaboração, os limites a serem enfrentados transformaram-se em possibilidades de continuidade de estudos sobre a temática que aqui, embora tenha tido a pretensão de ser descrita, sistematizada e interpretada, “somente” foi captada como ponto de partida para novas práticas e novos estudos. Dentre esses limites/possibilidades, percebi a necessidade de uma maior qualidade interpretativa e problematizadora dos seus achados, sobretudo as interfaces entre o estudo da materialidade e da textualidade dos eventos e dos trabalhos sobre o professor pesquisador. Especificamente, o estudo da materialidade implicaria desenvolvimentos teóricos importantíssimos para a compreensão do campo acadêmico dos ENDIPEs, da formação do professor e de seus agentes. Espero que a perspectiva descritiva que o trabalho adotou, muitas vezes sem estabelecer diálogos teóricos mais profícuos, não tenha assumido o caráter prescritivo, o que invalidaria as bases teóricas aqui referenciadas.

Entretanto, esses hiatos sugerem novas análises, como diria Certeau (2002) “fazer da análise uma variante do seu objeto”. Por fim, é importante considerar que, pelas suas possibilidades e pelos seus limites, esta tese se propõe a outros usos e outras locações.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; JUNQUEIRA, Silas Martins. A pesquisa como espaço de construção/formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-11.

ABOUD, L. M. S. et al. Projeto USP-Ayres 2: Repensando a escola e suas práticas a partir da investigação sobre as relações entre escola e comunidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p.1-11.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A pesquisa como instrumento de formação do professor de educação artística. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, acervo particular de professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

ALMEIDA, Maria José P. M. de. Pesquisa e metodologia no ensino de física: uma reflexão. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, acervo particular de professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

ALMEIDA, Maria José P. M. de; MARTINS, Maria Ivanil C.; FARIA, Célia Mezzarana. Pesquisa e docência: interseções desejáveis. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 69.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. II, p. 291-296.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995a.

_____. Em busca de uma didática fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 147-156.

_____. A pesquisa na didática e na prática de ensino. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995c. p. 169-179.

_____. Entre propostas... uma proposta para o ensino de didática In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p. 1-12.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O papel mediador na pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (Org.). **Alternativas no ensino da didática**. São Paulo: Papirus, 1997. p. 19-35.

_____. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** v. I/1, p. 257-266.

_____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-89.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 113, p. 51-64, jul. 2001a.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001b. p. 55-69.

_____. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et al. A pesquisa sobre a formação de professores na Região Sudeste: 2002. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.

ÁVILA, I. S. Prática de ensino em séries iniciais: um espaço de investigação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-5.

AZEVEDO, Leda; ALVES, Maria de Fátima Coelho. Melhoria da qualidade do ensino de 1º grau. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 1987, Recife. **Programa...**, Recife, 1987, p. 101.

BACCHINI, T. R. C. et al. Projeto USP-Ayres 3. Repensando as práticas escolares através do conhecimento das representações de seus alunos e professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-11.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **O novo espírito científico**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **O materialismo racional**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

_____. **A formação do novo espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. As primeiras paginas de uma história: uma escritura coletiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

BALZAN, Newton César. A pesquisa em didática: realidade e proposta. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 81-101.

_____. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Cortez, n. 22, p. 53-66, 1988.

_____. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. II, p. 365-374.

BARRETO, Raquel Goulart. A integração ensino e pesquisa no trabalho docente: o lugar da prática de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 50.

BASTOS, Fábio da Purificação de; ANGOTTI, José André Peres. Pesquisa-ação e formação de professores: em busca das bases epistemológicas e metodológicas de um projeto educativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Águas de Lindóia. **Anais...** disquete, p. 1-8 .

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 25-30, ago./set. 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Pesquisa participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CAMPOS, Silmara de; CASTRO, Franciana Carneiro de. A pesquisa-ação no trabalho docente: encontrando sentidos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 149-160.

_____. Apresentação. In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos – Programas e resumos: painéis e pôsteres – **Anais X ENDIPE**. Rio de Janeiro, 2000b.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. O método comparativo na história. In: _____. **Os métodos da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. cap. VIII, p. 409-419.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada dos professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros. **Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória: UFES/PPGE, n. 8, p. 11-39, dez.1999a.

_____. Formação inicial dos professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. **Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória: UFES/PPGE, n. 8, p. 40-58, dez.1999b.

_____. A prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros. **Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória: UFES/PPGE, n. 8, p. 59-83, dez. 1999c.

CARVALHO, Janete Magalhães. O professor e o pesquisador no período populista. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 8, p. 69-88, dez. 1998.

_____. Os espaços tempos da pesquisa sobre o professor. **Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 69-86, jul./dez. 2002a.

CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente**. Vitória: EDUFES, 2002b.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Construindo e reconstruindo a história. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 149 .

CAVALCANTE, Rita Laura Avelino. Tipos e concepções de pesquisa do professor da escola básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

CEPPAS, Filipe. Pesquisa, reflexão e crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: artes de fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, CIPEDES: Porto Alegre, 2000. p. 211-222.

_____. **Sociedade, universidade e estado**: autonomia, dependência e compromisso social. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 abril 2004.

CHRÉTIEN, Claude. **A ciência em ação**: mitos e limites. Campinas: Papirus, 1994.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. Condições para a pesquisa de professores da escola básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

COLLET, Heloísa Gouvêa. Experiência de aplicação de pressupostos teóricos do ensino de adultos à prática pedagógica com vistas à sua transformação. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 1987, Recife. **Programa...**, Recife, 1987, p. 70.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (Brasil). Parecer nº 009/2001, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 maio. 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR Edwiges. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-69.

COSTA, Eliana Aparecida Pires da. A formação do profissional da educação voltada para a reflexão e para a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-7.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

COUTO, Beatriz. **As minorias e a universidade no Brasil**: a ironia de uma encontro político. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 abril 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 63-67, maio 1991.

_____. **Universidade XXI, resgate do futuro, estrutura e ordenação do sistema**: a tensão entre o público e o privado: por uma lei orgânica do ensino superior. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 abril 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996a.

_____. A aula universitária: inovação e pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996b, Florianópolis. **Anais...** v. II, p. 357-362.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. A cultura da escola e mudanças nos professores: reconfigurando a pesquisa colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

DICKEL, Adriana. O grupo como elemento constituidor do professor pesquisador In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p. 1-15.

_____. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 33-71.

_____. **Inventário de sentidos e práticas**: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação. Campinas, 2001, 327 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 5., Belo Horizonte. **Projeto do evento**. Belo Horizonte, 1989.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1994. v. 1.

ESTEBAN, Maria Teresa. Alfabetização sob diferentes pontos de vista – avaliação: reconstruindo práticas e redefinindo saberes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete p. 1-10.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR Edwiges. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR Edwiges. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 11-23.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade, pesquisa e iniciação científica: anotações para um debate. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 8, p. 89-100, dez. 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992a.

_____. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: _____ (Org.). **Novos enfoques na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992b. p. 75-84.

_____. Sobre a arte ou a estética de pesquisar na educação. In: _____. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-15.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. A pesquisa em educação na formação de professores. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, acervo particular de professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

FERRAROTI, Franco. A revolução industrial e os novos triunfos da ciência, da tecnologia e do poder. In: MAYOR, Federico; FORTI, Augusto. **Ciência e poder**. Campinas: Papirus, 1998. p. 87-97.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JUNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes num contexto de prática reflexiva crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-12.

_____. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 307-335.

FLORENTINO, Adilson et al. Pesquisa na formação de professores. In: Reunião ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. 1 CD-ROM, GT8.

FONTANA, Roseli A. Cação. A pesquisa no cotidiano da sala de aula na condição de professor(a)-pesquisador(a). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS NETO et al. Genésio de. Implementação do laboratório de ensino e aprendizagem de matemática e ciências físicas e biológicas. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 1987, Recife. **Programa...**, Recife, 1987, p. 35.

GAGLIARDI, Erasmo. Ensino/pesquisa/extensão: uma tentativa de execução. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v I, p. 119.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memórias locais e ensino de história: em busca da (re)construção das “narrativas”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

GARCIA, Regina Leite. A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** v. I/1, p. 285-302.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR Edwiges. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARRIDO, Elsa; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de Carvalho. Metadiscorso na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994a, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 39.

_____. O diálogo em sala de aula e a mudança conceitual In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994b, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 92.

GARRIDO, Elsa et al. Projeto USP-Ayres 1: A pesquisa colaborativa universidade-escola, a formação do professor reflexivo/investigativo e a construção coletiva de saberes e práticas pela equipe escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-10.

GARRIDO, Elsa. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. São Paulo, 2000, 108 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

_____. A formação do pesquisador/educador e ensino de 1º grau. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 3, n. 3, p. 162-167, jun. 1994.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GAUTHIER Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção do ensino e pesquisa na educação**: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia FE/Unicamp. Campinas, 1993, 478 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. A integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 71.

_____. Da produção de saberes à produção de conhecimentos In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, **Anais...** disquete, p. 1-17.

_____. A pesquisa-ação nas ciências sociais e nas pesquisas sobre/no ensino. **Revista de Educação AEC** - Associação de Educação Católica do Brasil, Brasília, ano 29, n. 115, p. 89-103, abr./jun. 2000.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2000.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete Seade. Professor pesquisador: quais as condições? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-10.

_____. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 237-274.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 43-79.

GIOVANNI, Luciana Maria. A prática pedagógica das séries iniciais do 1º grau: origem e destinação de pesquisas educacionais feitas na universidade. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, acervo particular de professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

_____. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p. 1-8.

_____. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 1-17, ago./set. 1986.

GOES, Graciete Tozetto. A formação do educador pesquisador: trajetória da disciplina métodos e técnicas de pesquisa no curso de pedagogia/UEPG. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo; LOVATO, Leda Aparecida. Integração de disciplinas no curso de Pedagogia da UEL: relato de uma experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia, **Anais...** v. I, p. 207.

HUBER, Gerard. Desvio ideológico e proteção ética. In: MAYOR, Federico; FORTI, Augusto. **Ciência e poder.** Campinas: Papirus, 1998. p. 101-111.

KENSKI, Vani Moreira. A formação do professor-pesquisador: a experiência dos grupos de pesquisa Ment e NTC. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, **Anais...** disquete, p. 1-10.

KUENZER, Acácia Zeneida. A pesquisa em educação: algumas considerações. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 19-23, ago./set. 1986.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Saberes, reflexões e produção do trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. O projeto “filosofia na escola” e o estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

LEME et al., Dulce M. Pompêo de C. Licenciatura em ciências sociais: a contribuição da pesquisa para a formação do futuro professor. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 1987, Recife. **Programa...**, Recife, 1987, p. 72.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; SBROGIO, Patrícia Cordeiro. Pesquisador e pesquisado: aprendendo com a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-11.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações de ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 151-160.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 107-128.

LORENZEN, Erlangen P. O fundamento humano da matemática. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Org.). **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. São Paulo: EDUSP, 1977. p. 185-193.

LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 68-80.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 61-63, fev. 1988.

_____. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. II, p. 297-303.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 111-119.

_____. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2000a. p. 23-32.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 101-114.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abril 2001a.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001b. p. 27-54.

_____. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001c.

_____. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 181-192.

MALDANER, Otávio Aloísio. Formação de grupos de professores pesquisadores como fator de melhoria da qualidade educacional no ensino médio e fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 72.

_____. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola: professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática**. Campinas, 1997, 420 f. (Tese) (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARIN, Alda Junqueira. Investigando com os professores na escola pública: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** v. I/2, p. 471-489.

MARIN, Alda Junqueira; GUARNIERI, Maria Regina. Os dados gerados pelas condutas dos professores em duas modalidades de pesquisa colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A didática como expressão das contradições da prática: princípios e metodologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** v. I/1, p. 267-284.

MARQUES, Evair Aparecida et al. Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, p. 5-16, maio 1989.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Professores e pesquisadores em colaboração: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 117.

MAZZILI, Sueli et al. Possibilidade de associação entre ensino, pesquisa e extensão na prática de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-10.

MEDIANO, Zélia Domingues. A formação do professor de prática de ensino. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano VI, n. 17, p. 138-148, abril 1984.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Estágio curricular: limites e perspectivas na construção do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 97.

MELLO, Guiomar Namó. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.

MIRANDA, Heide Struziatto. Didática e prática de ensino do 2º grau: relato de um estudo exploratório. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 1987, Recife. **Programa...**, Recife, 1987, p. 63.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 129-143.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Europa-América, 1990.

MOROSINI, Marília Costa. A produção da pesquisa frente à produção do ensino na universidade. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 8, p. 101-126, dez. 1998.

MUSSOI, Olga Celestina Durand; CARDOSO, Terezinha Maria. Estágio Supervisionado como pesquisa e extensão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 51.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. A prática de ensino e a pesquisa: a noção de tempo histórico e a prática pedagógica no primeiro grau.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 1987, Recife. **Programa...**, Recife, 1987, p. 26.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Universidade e a institucionalização da pesquisa: reflexões sobre uma experiência. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 8, p. 127-159, dez. 1998.

NÓVOA, Antonio. **O futuro presente dos professores**: dilemas da profissão e da formação docente. Palestra apresentada no Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente. Rio de Janeiro, 2001.

NOZAKI, Izumi; LOPES, Jurema Rosa. O exercício da prática de pesquisa na graduação: um passo à iniciação científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 118.

NUNES, Cely do Socorro Costa. A relação ensino-pesquisa no trabalho docente: intenções e realidades no curso de formação de professores para a educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 158.

NUNES, João Arriscado. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimentos na globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 8, p. 301-344.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Tendências investigativas em didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** v. II, p. 17-26.

_____. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

_____. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

OS PENSADORES: Gaston Bachelard. Tradução de Joaquim José Moura Ramos et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

OS PENSADORES: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Tradução de José Lino Grünwal et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

PAIVA, Jane. Formação de educadores de jovens e adultos no curso de pedagogia: prática e proposta. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Cortez, n. 22, p. 27-52, 1988.

PASSOS, Joana Célia dos. A articulação entre formação de professores/as, cotidiano escolar e pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

PASSOS, Laurizete Ferragut et al. A construção coletiva de uma projeto de pesquisa sobre didática e prática de ensino. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, acervo particular de professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Produzindo condições para a construção de saberes e mudanças das práticas: uma experiência de colaboração professor-pesquisador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-10.

_____. **A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola pública.** São Paulo, 1997, 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Política de ciência tecnologia e formação do pesquisador. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 8, p. 45-67, dez. 1998.

_____. Ênfases e questionamentos sobre a pesquisa em dois periódicos educacionais. In: _____. (Org.). **Educação superior: avaliação da produção científica.** Belo Horizonte: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. p. 137-157.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Ensino e pesquisa: conceitos iniciais sobre ensino e pesquisa e seus reflexos em planos de ensino de Sociologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p. 1-9.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-13.

_____. Pesquisa-ação na pós-modernidade: a produção do professor pesquisador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000a. CD-ROM.

_____. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 2000b. p. 153-181.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. A formação docente no campo universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p.1-16.

_____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. cap. 1, p. 11-42.

PEREIRA, J. E. A pesquisa como espaço de formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-10.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática: 1996 a 1999. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elza; MOURA, Manoel, O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor pesquisador: mitos e possibilidades**. Trabalho apresentado no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, 2004.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado. Pesquisa participativa na formação de professores In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p. 1-15.

PRIGOGINE, Ilya. Prefácio. In: MAYOR, Federico; FORTI, Augusto. **Ciência e poder**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-14.

PUGGIAN, Cleonice. A formação e a qualificação dos professores da escola básica para a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

QUELUZ, Ana Gracinda. Grupo de estudo sobre formação de professor-pesquisador da UNIP. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p. 1-7

REZENDE, Antonio Muniz de. Teoria da pesquisa e pesquisa teórica: fundamentação filosófica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 40, p. 11-14, fev. 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. A pesquisa e a democratização do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 40, p. 4-6, fev. 1982.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. v. 1.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001b.

_____. O social e o político na transição pós-moderna. In: _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001c. cap. 4, p. 75-114.

SANTOS, Lucíola Licínio C. Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-25.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O papel da pesquisa na formação ou (de)formação do professor. In: CATAPAN, Araci Hack. **Série Documentos: VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Núcleo de Publicações – CED/UFSC. PA 23 E2: Pesquisa e formação do professor, 1996, p. 1-18.

_____. Relação ensino e pesquisa: políticas públicas e realidade institucional. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior**: análises e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001. p. 187-212.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Aída Maria Monteiro. A prática pedagógica na universidade: uma análise qualitativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 95.

_____. Da didática em questão às questões da didática. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 187-197.

SILVA, Hermínia Helena Castro da; BÁRCIA, Margot Ferreira. Ensino, pesquisa e integração na Faculdade São Judas Tadeu. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, 7. Goiânia. **Anais...** v. I, p. 116.

SILVA, Sylvia Helena Souza da. Os lugares da associação ensino-pesquisa nas representações do fazer docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, 7. Goiânia. **Anais...** v. I, p. 115.

SILVA, Waldeck Carneiro; ARAÚJO, Camila Bacelar de; RUIZ, Mariana Barbalho. O lugar da pesquisa na formação do professor: uma linha de investigação em movimento. **Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Rio de Janeiro: DP&A, n. 2, p. 149-160, set. 2000.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães. O que dizem os periódicos brasileiros sobre formação e práxis dos professores (1990-1997). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. parte 3, p. 157-299.

SOARES, Suely Galli. O desenvolvimento de atitudes de pesquisa e a formação do profissional educador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, 7. Goiânia. **Anais...** v. I, p. 162.

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 177-186.

_____. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 91-105.

SOBRINHO, José Dias. O ensino de graduação e a pesquisa: construção e reconstrução do conhecimento e sociedade. **Avaliação**, Campinas: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v. 3, n. 3, p. 21-30, set. 1998.

_____. **Avaliação da educação superior**: valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 abril 2004.

SOUZA, Antônio Carlos Carrera de. A prática de ensino e a formação do educador matemático: a pesquisa em ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-9.

SOUZA, Antonio Carlos Carrera de; BALDINO, Roberto Ribeiro. A formação do educador matemático: a pesquisa em ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-5.

TAFFAREL, Celi Zulke. Educação física e nova LDB: proposta para a disciplina prática de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-12.

TEIXEIRA, Flávio Ribeiro. A prática de pesquisa na disciplina programa de saúde para o curso de formação do magistério: nível 2º grau. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 1987, Recife. **Programa...**, Recife, 1987, p. 45.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

TRINDADE, Hélgio. **Por que e como reformar a universidade**: mitos e realidades. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 abril 2004.

VARANI, Adriana. A produção coletiva do trabalho docente: formação do professor pesquisador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** v. I, p. 74.

_____. De aluno-pesquisador para professor-pesquisador: constituindo o trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p. 1-14.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 3-7, maio 1990.

WÜRDIG, Rogério Costa; MARTINS, Elisabeth Farias; FIGUEIREDO, Márcio Xavier. A contribuição da prática de ensino na formação de professores de educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, **Anais...** v. I, p. 235.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Introdução. In: _____. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 7-29.