



Desafios para a pesquisa em formação de professores

Challenges for research in teacher education

Menga Lüdke

Doutora em Sociologia, Universidade Paris X, pós-doutora pela Universidade da Califórnia, Berkeley e Instituto de Educação da Universidade de Londres, professora na Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ - Brasil, e-mail: menga@puc-rio.br

Resumo

No texto são apresentadas constatações de um programa de pesquisas sobre a formação de professores da educação básica, focalizando o papel da pesquisa nessa formação e no trabalho do professor. São analisados resultados obtidos nas várias etapas de desenvolvimento do estudo, em confronto de modo especial com a contribuição de K. Zeichner sobre o tema e também a de John Elliott, em seu longo trabalho dedicado à pesquisa-ação e sua relação com a formação e o trabalho do professor. São discutidas algumas das principais dificuldades que cercam a formação do professor para a pesquisa, bem como sua atuação como pesquisador. Não obstante, é ressaltada no texto a importância da dimensão da pesquisa para o docente.

Palavras-chave: Pesquisa. Formação de professores. Trabalho docente.

Abstract

In this text, findings of a research performed on the training of basic education teachers are presented. We focused on the role of research in teacher education and teacher's work. Results are analyzed at various stages of development of the study and compared with the contribution of K. Zeichner on this subject and also with that John Elliott, in his extensive work devoted to action research and its relation to teacher education and work. Some of the difficulties surrounding the education of teachers to do research and their performance as researchers are discussed. Nevertheless, the importance of the research for the teacher is highlighted.

Keywords: *Research. Teacher education. Teacher work.*

Introdução

O tema geral para o número anunciado da revista “Pesquisa em formação de professores” é muito estimulante para quem, como eu, vem estudando há bastante tempo a relação entre o professor e a pesquisa, tanto no que concerne à sua formação, quanto ao exercício do magistério (LÜDKE, 1993, 1997, 2001, 2009a). Interessa-me estudar essa complexa relação, como também o que sobre ela tem sido objeto de estudos e pesquisas nos últimos anos. Assim, sinto-me muito motivada a compartilhar com colegas e estudantes algumas das constatações às quais tenho chegado a partir de pesquisas realizadas sobre o tema. Um segundo fator veio juntar-se, recentemente, para reforçar minha motivação: a visita do professor John Elliott, da Universidade de East Anglia, em Norwich, Inglaterra, no último mês de maio. Muito conhecido pela sua dedicação ao estudo da pesquisa-ação e sua influência sobre o desenvolvimento e o trabalho do professor (ELLIOTT, 1978, 1983, 1991, 1998), ele nos trouxe um conjunto de reflexões, questões e sugestões, frutos de sua longa dedicação ao tema. Esse rico conjunto merece, por certo, um aprofundamento

em trabalho específico, mas, neste texto, gostaria de destacar certos pontos de especial significado para nossa própria reflexão sobre o papel da pesquisa na formação de professores.

Entre os vários textos que deixou conosco, um apresenta particular interesse, como se nota logo pelo seu título: *Research-based teaching* que poderia ser traduzido como “Ensino com base em pesquisa” (ELLIOTT, 2009). Essa expressão vem sendo muito usada na comunidade educacional, nem sempre com a mesma significação. Nesse texto Elliott retoma a história das origens dessa ideia e de como ela evoluiu em diferentes países, chegando aos nossos dias em uma acepção bastante peculiar, na qual o próprio pesquisador acha-se profundamente envolvido, como nos narrou em suas apresentações.

O formulador da expressão *Research-based teaching* na Inglaterra, como relata Elliott, foi o conhecido pesquisador Lawrence Stenhouse, também de East Anglia, responsável pela criação de um Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CARE), cuja ação teve grande repercussão, não apenas em seu país, a despeito da morte prematura de seu fundador, Stenhouse. Ele deixou o que pode-se considerar uma “escola de pensamento”, com vários pesquisadores engajados, cujas obras tiveram, e ainda têm, grande influência sobre a pesquisa em educação, de modo especial a de abordagem qualitativa, como B. Mc Donald, C. Adelman, W. Carr e o próprio J. Elliott.

Stenhouse deixou uma obra marcante no campo dos estudos sobre currículo *An introduction to curriculum research and development*, de 1975, campo que serviu de base para suas propostas inovadoras, sobre o papel da pesquisa na formação e no trabalho do professor. Elliott atribui à “teoria de campo”, desenvolvida pelo sociólogo americano K. Lewin, nos anos de 1940, a inspiração para a *action research*, a pesquisa-ação, desenvolvida nos Estados Unidos, que também inspirou a bela imagem do *teacher as researcher*, o professor como pesquisador, proposta por Stenhouse. Elliott esclarece que no Reino Unido (UK), a reformulação da pesquisa ação, vinda dos Estados Unidos, ocorreu especificamente no campo da educação. É oportuno lembrar que na América Latina esse tipo de pesquisa se aproximou bastante de movimentos sociais, voltados para

problemas de populações desfavorecidas, como bem ilustram os trabalhos de Pesquisa Ação Participativa (PAR), de Fals Borda (1979, 1988, 1997).

A linha seguida pela pesquisa-ação na Inglaterra, acompanhada com grande fidelidade e coerência por mais de 40 anos pelo trabalho de Elliott, tem oferecido importantes contribuições para o nosso trabalho de pesquisadores na área da educação, de modo específico no que se refere à preparação e à prática da pesquisa pelo professor. A ideia original de Stenhouse, sobre o professor como pesquisador, encontra-se na base das discussões sobre essa grande questão entre nós, ainda que seu nome nem sempre seja anunciado como deveria ser. O caminho seguido por essa pesquisa em seu país é muito bem analisado por Elliott no texto citado (2009), procurando também estabelecer comparações com o seguido em outros países, como na Alemanha nos anos de 1960. Apoiando-se em estudos de Carr (1994) e Altrichter e Gstettner (1993), Elliott lastima a dificuldade da pesquisa ação em estabelecer-se como uma ciência social alternativa, livre de pressupostos do positivismo embutido na cultura acadêmica e partindo da imagem de *teachers as researchers* de Stenhouse, para promissoras novas direções para a pesquisa educacional, como propõe John Elliott (2009, p. 5).

Ele vem, consistentemente, lutando pelo desenvolvimento de uma pesquisa mais próxima das necessidades e das peculiaridades do trabalho do professor, mais ativa, viva e interativa do que a pesquisa desenvolvida pela academia. Um dos pontos mais sensíveis e complexos é o que se refere à generalidade, ou generalização, das constatações desse tipo de pesquisa, o que toca por sua vez na questão da sua validade e credibilidade. Elliott insiste na importância da aproximação entre a contribuição da pesquisa e os problemas vividos pelo professor em seu trabalho e sugere a busca de *princípios universais* que seriam encontrados pelo próprio professor, em sua pesquisa, como queria Stenhouse e se baseariam muito mais em suas observações de regularidades vividas nas relações entre fatores e seus efeitos, do que nas “evidências” reclamadas hoje pelo que vem sendo proposto como *evidence based research*, ou pesquisa baseada em evidências (ELLIOTT, 2009, p. 12-13).

Acompanhamos e sofremos repercussões desses percalços vividos pela pesquisa ação, como, aliás, pela pesquisa de abordagem qualitativa, de modo geral, em particular ao tratarmos da pesquisa ligada à formação e ao trabalho do professor. Já tive oportunidade de apresentar e discutir com o professor Elliott resultados de uma pesquisa voltada, precisamente, para a avaliação de relatos de investigações feitas por professores da educação básica em visita à Universidade de Cambridge em 2008. A rápida apresentação da visão atual do professor Elliott, sobre a evolução da pesquisa ação, foi trazida para sugerir reflexões relativas aos nossos estudos focalizando a pesquisa na formação e no trabalho do professor, que passo a apresentar.

Para tanto, vou partir de sugestões extraídas de um artigo de K. M. Zeichner (2009), que me levaram à consideração de constatações de um programa de pesquisas que venho desenvolvendo sobre o tema e a reflexões ligadas a experiências no campo da formação de professores, em que venho trabalhando há tanto tempo.

O artigo de Zeichner (2009), publicado no primeiro número de nossa revista, do Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores da Anped (GT 08), como seu título já diz, constitui uma agenda de pesquisa sobre a formação de professores e, embora se dirija diretamente à realidade de seu país, os Estados Unidos, não deixa de levantar questões e sugestões bastante pertinentes ao nosso. Vou selecionar algumas que mais me chamaram atenção. O autor levanta uma série de pontos frágeis constatados na pesquisa sobre formação de professores, em um estudo efetuado ao longo de quatro anos, por um grupo de pesquisadores, sob sua coordenação, por iniciativa da *American Educational Research Association* (AERA). O estudo procurou fazer um balanço desse domínio de pesquisa, no país, examinando um grande número de publicações no período focalizado. Dentre os aspectos vulneráveis que o autor aponta destaque os seguintes, pela proximidade com a nossa realidade: a fraca consistência em relação ao referencial teórico utilizado; a pouca disponibilidade de instrumentos de coleta e recursos de análises bem sucedidos em pesquisas já realizadas, que poderiam ser úteis a outras em andamento; a falta de atenção

ao desenvolvimento de medidas mais fiéis e apropriadas à apreciação do desempenho de professores e de alunos e da própria relação entre o trabalho dos dois grupos; a escassa quantidade de estudos com abordagens multidisciplinares e multimetodológicas, para focalizar a grande variedade de estudantes hoje atendidos pela escola e seus problemas; a exiguidade de programas de pesquisa, inclusive desenvolvidos em parcerias, que possam assegurar a continuidade de realização de estudos que demandam mais tempo e mais pessoal; a falta de estudos sobre alternativas possíveis para a formação docente, sobre os problemas curriculares e arranjos organizacionais de seus cursos, sobre a validade preditiva de seus padrões de admissão e a própria formação dos professores formadores que atuam nesses cursos.

Com base nesse quadro, o autor alinhava algumas propostas de trabalho para começar a enfrentar os desafios para o desenvolvimento do referido campo, das quais também ressalto as mais sugestivas para nós. A primeira seria a criação de um banco de dados, em âmbito nacional, cobrindo a variedade de cursos disponíveis para a formação docente, com todas as suas especificidades, de modo a oferecer informações seguras sobre as possibilidades já experimentadas, nas quais vale a pena investir. Em outra o autor é especialmente claro na discussão sobre o papel dos cursos de pós-graduação, sugerindo programas específicos relativos a esse tópico e o estímulo a estágios de pós-doutoramento, em que os recém-doutores possam conviver e trabalhar com pesquisadores mais experientes, conseguindo assim acesso a recursos e soluções já dominados por eles, que representam atalhos em sua própria evolução como pesquisadores. Esse caminho já parece estar sendo seguido entre nós pela oferta de bolsas de pós-doutorado Júnior a doutores recém-formados. O autor também apresenta uma sugestão aparentemente surpreendente, que pode se revelar de grande utilidade para o desenvolvimento de pesquisadores para o nosso campo de pesquisa – o da formação de professores. Trata-se de constituir e oferecer aos revisores de pesquisas um conjunto de orientações mais precisas do que as disponíveis hoje, para a avaliação de trabalhos com o propósito de obterem financiamento ou serem publicados.

As duas últimas sugestões estão, de modo especial, relacionadas com algumas das principais constatações de um programa de pesquisas sobre formação de pesquisadores em educação que venho desenvolvendo há alguns anos. Para começar, trata-se de um programa de pesquisas, uma das recomendações de Zeichner para garantir melhores possibilidades de continuidade de estudos que exigem maior duração. Esse programa envolveu, em suas quatro etapas, vários grupos de pesquisa, compostos por licenciandos, mestrandos, e doutorandos, que foram se sucedendo, dando cumprimento aos trabalhos da pesquisa e também a sua formação como pesquisadores, chegando hoje a um conjunto de oito doutores, nove mestres, dois dos quais já em cursos de doutoramento, além de dez licenciados.

O tema central do programa de estudos é o lugar da pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica. Nossa preocupação era conhecer mais de perto a situação do componente pesquisa na realidade do dia a dia desse professor, já que, na academia, ele é considerado como indispensável para um trabalho docente autêntico, não meramente repetitivo e prescrito. Para aumentar a probabilidade de atingir esse objetivo, procuramos nos servir de uma amostra de estabelecimentos escolares, que já oferecessem aos seus professores algumas condições básicas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, tais como: tempo, espaço, estímulo por meio de algum financiamento, entre outras. Uma condição preliminar seria a própria formação desses professores, que deveriam ter passado pelos cursos de licenciatura, nos quais o componente pesquisa entra obrigatoriamente na composição curricular. Assim, para atender a esse requisito inicial dirigimos nosso foco para professores do ensino médio, formados, portanto, em cursos de licenciatura. Os estabelecimentos, todos da rede pública, foram escolhidos precisamente por oferecerem as mencionadas condições básicas, o que os torna, de certa forma, especiais. Essa é uma característica inteiramente integrada em nosso estudo, que procurou por meio dela, e do que ela representa, assegurar a melhor situação disponível para nossa investigação. O que fosse encontrado por meio dela, em termos de atividades de pesquisa, dificilmente encontraríamos em escolas que não dispõem das mesmas condições. O que não elimina,

por certo, a possibilidade de encontrá-las em outras escolas, mas acreditamos que a probabilidade será bem menor. Explicamos e discutimos esse e outros pontos do estudo no livro que resultou de seu relatório final (LÜDKE, 2009b).

Merecem destaque algumas constatações desse nosso estudo. A primeira foi encontrar professores realizando pesquisas em escolas da educação básica da rede pública. Não foram muitos, nem muito numerosas as pesquisas encontradas, mas suficientes para confirmar a possibilidade de sua realização e levantar, por sua vez, uma série de questões. A primeira relativa ao próprio tipo de atividades consideradas “de pesquisa” nas escolas estudadas. Elas vão da simples organização de uma feira de ciências, ou o aprofundamento de um tema de estudo por um grupo de professores, até o desenvolvimento de trabalhos bastante sofisticados, com publicação em revistas internacionais. O termo “projeto” aparece em todas elas possivelmente representando uma exigência que, em alguns casos, pode representar a própria pesquisa, cuja realização por completo pode não chegar a ser cumprida. A falta de clareza sobre o que nos foi apresentado como atividades de pesquisa levou-nos à questão da própria conceituação de pesquisa pelos professores entrevistados. A definição “acadêmica” vinha logo que interrogados, mas alguns chegaram a explicitar “que não se trata, porém, desse tipo de pesquisa que precisamos aqui, em nossas escolas”. O que nos sugere uma reflexão necessária sobre o conceito de pesquisa dominante (o da academia), e o que poderia corresponder às necessidades sentidas pelos professores em suas escolas de educação básica.

Desenvolvemos esse ponto em nosso livro já citado (LÜDKE, 2001), mas ele guarda também uma ligação direta com uma das ideias trazidas por Zeichner em seu artigo de 2009, e em vários outros trabalhos seus muito conhecidos (NOFFKE; ZEICHNER, 2001; ZEICHNER, 2002). Que tipos de pesquisa, ou de atividades de pesquisa, são mais próximos da realidade dos nossos professores? Como preservar a integridade do conceito de pesquisa, como construção de conhecimento de acordo com certos requisitos básicos, e ir por meio dela ao encontro das necessidades desses

professores e também da sua formação como pesquisadores? O próprio conceito de pesquisa sofre de algumas vulnerabilidades, de modo especial, quando o examinamos dentro do quadro de trabalho (e de formação) desses professores, como buscou fazer Beillerot (2001), em um esforço muito produtivo para entender o problema, sem a pretensão de resolvê-lo, porém. Nesse esforço ele sugere uma classificação dupla, que procura atender a aproximação da pesquisa às condições e exigências da realidade dos professores, sem deixar de lado os requisitos de toda pesquisa. Zeichner (2009) levanta esse desafio para a formação de pesquisadores em educação, especificamente voltados para o tema da formação de professores.

Dialogando com o autor, reconheço a pertinência de sua percepção sobre a importância de assegurar uma relação vital entre os problemas pedindo investigação e preparação de pesquisadores para dar conta dela, passando pelas modalidades hoje disponíveis, assim como, por certo, pelos recursos oferecidos (nem sempre!) pela formação, para assegurar sua credibilidade. Eis aí um ponto de tensões no campo da pesquisa sobre formação de professores: por um lado reconhecemos a importância de desenvolver em nossos professores da educação básica a dimensão de pesquisa, inclusive porque representam os candidatos mais credenciados para assumir as responsabilidades por esse domínio de investigação de modo mais efetivo; por outro, nos encontramos um tanto perplexos diante da falta de consensualidade a respeito do conceito de pesquisa e de como lidar com ele na situação de trabalho e de preparação do professor. As reflexões de Elliott, rapidamente apresentadas, ilustram bem uma situação perplexa e ao mesmo tempo complexa, como também já assinalai em trabalho de 2001.

Destaco outra constatação da primeira etapa de nossa pesquisa, que tornou-se objeto central de sua segunda etapa. Os professores pesquisadores entrevistados, em sua vasta maioria, se declararam muito insatisfeitos em relação à formação para a pesquisa recebida em seus cursos de licenciatura. Apenas os poucos que haviam passado pela experiência de “iniciação científica” se mostraram mais satisfeitos com essa preparação. Isso nos motivou a interrogar os formadores de nossos professores,

que lecionam nos cursos de licenciatura das universidades às quais estão ligados os estabelecimentos onde atuam nossos entrevistados. Nossa pergunta-chave era como esses formadores pensam e trabalham sobre a preparação de seus licenciandos como futuros pesquisadores. Constatamos convergências: entre os 50 formadores entrevistados foi unânime o reconhecimento da importância da pesquisa na formação do futuro professor. Com relação à forma como deve se processar essa preparação, já não houve nem mesmo uma visão predominante. As opiniões se dividiram entre o trabalho de fim de curso, ou monografia, considerada por alguns como uma boa introdução às habilidades básicas para a atividade de pesquisa, de modo especial a de escrever adequadamente. Para outros, ela não passa de um artifício de “corte e colagem” de textos já publicados de outros autores. Uma disciplina de metodologia de pesquisa também foi indicada por um grupo de formadores, como já tinha sido reclamada por alguns dos professores estudados na primeira etapa da pesquisa. Alguns poucos formadores se lembraram do potencial da iniciação científica e outros, ainda menos numerosos, mencionaram a participação em grupo de pesquisa, em colaboração com professores da universidade, fato, infelizmente, ainda raro entre nós.

Confirma-se a perplexidade reinante em nossos cursos de licenciatura sobre como devem eles se desincumbir da responsabilidade sobre a formação de futuros pesquisadores, que são todos os alunos desses cursos. Volto a lembrar que entre eles se encontram os mais prováveis candidatos a se tornar pesquisadores “por excelência”, aproximando-se do grau mais avançado da sequência indicada por Beillerot (2001), para representar as diferentes situações de professores em relação à prática da pesquisa: estar em pesquisa, fazer pesquisa e, finalmente, ser um pesquisador. São eles que provavelmente se encaminharão para os cursos de mestrado e depois, se for possível, aos de doutorado, nos quais irão completando sua formação para a pesquisa iniciada, numa perspectiva otimista, nos cursos de graduação. Permito-me assinalar, de passagem, a importância urgente de considerarmos mais atentamente o papel desses cursos na formação do futuro pesquisador, pela monografia (bastante mal

compreendida e trabalhada em geral), pela iniciação científica e participação em grupos de pesquisa.

Passo à consideração de constatações da quarta etapa de nosso programa de pesquisa, deixando para mais adiante as que registramos na terceira etapa, mais relacionadas com a última sugestão do estudo de Zeichner (2009). Nossa quarta e última etapa focalizou o curso de mestrado como a primeira, em geral, oportunidade efetiva de desenvolvimento de uma pesquisa própria, por parte de professores da educação básica, que procuram esse curso como complementação de sua formação como pesquisadores. A partir dos depoimentos de 30 professores, da rede pública, que buscaram esse curso em uma universidade pública do Rio de Janeiro, permanecendo ligados a funções docentes nessa rede, chegamos a algumas constatações bastante reveladoras e mesmo surpreendentes.

A mais geral e mais impactante delas foi a clara manifestação, da quase totalidade dos entrevistados, sobre a importante influência do curso de mestrado, não exatamente como eles e nós mesmos esperávamos constatar, como possível fator para a solução dos problemas trazidos de suas escolas. Para eles, como pudemos acompanhar pelos depoimentos, o desenrolar dos estudos no mestrado, ainda que não tivesse se afastado inteiramente daqueles problemas, não se consagrou ao encaminhamento direto de suas soluções. O que ocorreu, como perceberam bem nossos entrevistados, foi, na quase totalidade dos casos, uma consideração desses problemas, porém por meio de um alargamento da visão dos mestrados sobre eles, a partir de um aprofundamento da discussão teórica e da busca de recursos metodológicos para seu estudo. Esse esforço não resultou, em geral, em soluções aplicáveis de imediato aos problemas, na volta às escolas. Mas, como ficou patente nos depoimentos, ele representou uma “mudança no olhar”, sobre aqueles problemas e sobre a própria pesquisa. Pelo mestrado esses professores passaram a ver seus alunos, suas escolas, e suas respectivas limitações, “com outros olhos”, como nos disseram, e a entender a atividade de pesquisa como bem mais complexa do que conjecturavam ao entrar para o curso. Parece-nos que uma visão um tanto ingênua, que imaginava a pesquisa como recurso quase imediato para o

enfrentamento dos problemas da escola, cedeu lugar a uma perspectiva mais aproximada do que entendemos nós na academia sobre o que é pesquisa, com toda a carga de indefinição que isso possa carregar.

Perguntados sobre sentirem-se capazes, de volta a suas escolas após o mestrado, de proporem e conduzirem uma pesquisa, talvez com a participação de colegas, nossos entrevistados, com poucas exceções, responderam muito cautelosamente que ainda não se declarariam na situação de “ser um pesquisador”, como diria Beillerot (2001). Mas já constataam em si uma grande transformação, no modo de entender e, consequentemente, de procurar enfrentar os problemas que afligem nossas escolas, por meio dos recursos oferecidos pela pesquisa, com todas as suas exigências e limitações. E o mestrado representou para eles uma etapa efetiva em sua caminhada como pesquisadores, sobretudo pela oportunidade de propor e trabalhar em torno de um problema seu, que sentem como de sua responsabilidade, como sugere Saviani (1996), mas contando com os recursos oferecidos pela universidade, como compete ao seu papel de formadora. Nossa apreciação geral ao término desse estudo foi mais positiva do que supúnhamos, ao iniciá-lo, com relação ao papel do curso de mestrado como instância de preparação para a pesquisa (LÜDKE, 2011; LÜDKE; PORTELLA; RODRIGUES, 2012).

De novo me reporto aos ensinamentos de Elliott, sobre a delicada relação entre a atividade de pesquisa e o trabalho do professor, com todos os problemas que enfrenta a cada dia e a procura de soluções mais adequadas para eles. Não posso deixar de evocar a provocativa expressão de Perrenoud (2001), que se tornou mesmo o título de um de seus livros: “Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza”. Gostaria de confrontar nossas constatações de pesquisas, minhas e de outros colegas do campo, com as discussões propostas por Elliott, pois reconheço que há uma necessária discussão a ser feita em torno da perspectiva de reconhecer e estimular a importante atividade de pesquisa pelo professor, sem deslocá-la do foco geral que abrange toda realização de pesquisa. Trata-se de uma grande questão, cuja discussão não poderia caber neste texto, sobre o qual dedicamos, entretanto, a terceira etapa do nosso programa de pesquisas.

A partir da discussão em torno da complexa relação entre o professor e a pesquisa (LÜDKE, 2001), em que se concentram convergências sobre a importância desse componente na formação e na atuação do professor e tensões no que diz respeito à sua efetivação, tanto em uma quanto em outra, propusemos um estudo específico (LÜDKE, 2009a). Queríamos flagrar aspectos dessas tensões ao vivo e, para isso, usamos a estratégia de apresentar exemplos de pesquisas realizadas por professores da educação básica, apresentadas em encontros científicos, a professores pesquisadores da universidade, pedindo-lhes que as examinassem e emitissem pareceres, dizendo se as consideravam como pesquisa, ou não, e por quais razões. Esses pesquisadores foram escolhidos em função de sua qualificação e experiência de pesquisa, mas também pelo seu interesse e dedicação à área de formação de professores. Assim, seu julgamento veio carregado de significado para a análise da delicada questão do envolvimento entre o professor da educação básica e a pesquisa.

No cômputo geral, os 12 julgadores confirmaram a importância da pesquisa para o professor, em ambos os aspectos: formação e trabalho. Quanto aos produtos em julgamento, todos se mostraram bastante cautelosos em relação aos cuidados exigidos de toda pesquisa e não satisfatoriamente atendidos por eles, de modo geral. Dos quatro exemplos examinados, apenas um foi considerado pelo conjunto de avaliadores como se aproximando bem de um trabalho de pesquisa. Os outros apresentavam lacunas em termos de explicitação das análises e do referencial teórico, de um claro estabelecimento do problema em foco e coerente desenvolvimento de seu estudo ao longo do trabalho até suas conclusões e mesmo de uma articulação clara entre as partes do relato, indicando, como disseram alguns dos julgadores, que possivelmente haveria em alguns uma pesquisa em pauta, mas seu relato não dava conta disso. A palavra “rigor” foi mencionada por quase todos os examinadores, assim como referências a cuidados metodológicos próprios da pesquisa em educação.

Para nós, esse estudo revelou o estado de tensão que existe entre o claro reconhecimento da exigência de integração da pesquisa na formação e no trabalho do professor e a falta de clareza sobre os caminhos para

cumpri-la. A procura de meios para atender às necessidades de pesquisa em ambos os domínios, da formação e do trabalho, representam desafios constantes para os pesquisadores da área, em nosso país e em outros. Nos Estados Unidos, o movimento da pesquisa do professor, representado entre outros por autores como Cochran-Smith e Little (1999) e Anderson e Herr (1999), trouxe grande estímulo para a valorização desse tipo de pesquisa, que está bastante presente em textos de Zeichner já citados, de modo especial no que se refere à pesquisa relativa ao próprio trabalho do professor, sobretudo quando realizada em colaboração com pesquisadores da universidade (ZEICHNER, 2002).

Em seu artigo de 2009, entre as sugestões já assinaladas neste texto, Zeichner aponta o interesse em desenvolver uma orientação mais clara aos revisores de pesquisa, no intuito de orientar seu próprio desenvolvimento, por critérios que contribuam para uma aproximação do que é usualmente considerado como pesquisa no âmbito universitário. Sem desconhecer as muitas dificuldades envolvidas na discussão deste tema, parece-me que os pareceres emitidos pelos julgadores na terceira etapa de nossa pesquisa se aproximam dessa direção. Eles também procuravam, talvez, oferecer aos professores, autores dos relatos de pesquisa examinados, a visão de quem produz conhecimentos, por meio de pesquisa na universidade e gostaria de ver essa produção também efetuada pelos que estão mais próximos dos problemas das escolas e dos seus alunos. Uma afirmação de Zeichner (2009, p. 6) sobre a pesquisa provoca instigante reflexão sobre essa tensão, verdadeiro desafio para os pesquisadores da área de formação de professores: “Um saber disciplinado, que satisfaz a padrões academicamente rigorosos, ainda que flexíveis, é necessário, se a pesquisa vai ser confiável e útil para outros pesquisadores, profissionais e gestores”.

A interlocução com o artigo de Zeichner (2009) foi estímulo para examinar o conjunto de constatações de um programa de pesquisas (LÜDKE, 2000, 2003, 2006, 2009a) voltadas para a formação de professores e de sua preparação como pesquisador. Ideias discutidas por J. Elliott, em recente visita ao Brasil, confirmaram e acentuaram reflexões a respeito da importância da pesquisa feita pelo professor, não apenas para seu

desenvolvimento profissional, mas para o próprio desenvolvimento da pesquisa e de sua contribuição para o enfrentamento dos problemas da área da educação, de modo especial os vividos pelos professores e seus alunos nas escolas da educação básica. Elliott, a partir de sua longa e bem fundamentada preocupação (e ocupação) com os problemas específicos da delicada relação entre o professor e a pesquisa, cuja origem se inspira na seminal obra de Stenhouse, oferece um marco protetor do caráter específico, original da pesquisa realizada pelo professor. Ele insiste na salvaguarda dessa especificidade, sobretudo diante do risco de uma influência avassaladora e redutora dos moldes acadêmicos de realização de pesquisas. Com base no trabalho de colegas nacionais e internacionais que estudam a delicada questão, como Marli André, Dario Fiorentini, Otávio Maldaner, Maurice Tardif, Keneth Zeichner, Philippe Perrenoud, António Nóvoa e tantos outros, sinto-me animada a aprofundar sua análise e discussão, de modo especial sobre o ponto crítico representado pela realidade e credibilidade da contribuição específica, esperada exclusiva e unicamente daquela pesquisa. Nossos estudos vêm procurando cercar essa questão de maneira a buscar meios que auxiliem o crescimento e o reconhecimento da contribuição dessa pesquisa, preservando e respeitando sua integridade própria.

Referências

- ALTRICHTER, H.; GSTETTNER, P. Action research: a closed chapter in the history of German social science. **Educational Action Research Journal**, v. 1, n. 3, 1993.
- ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, v. 28, n. 5, p. 12-21, 1999.
- BEILLEROT, J. La recherche: essai d'analyse. Recherche et formation, n. 9, 1991. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 17-31.

CARR, W. What ever happened to action research? **Educational Action Research Journal**, v. 2, n. 3, 1994.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999.

ELLIOTT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, n. 10, p. 355-357, 1978.

ELLIOTT, J. A curriculum for the study of human affairs: the contribution of Lawrence Stenhouse. **Journal of Curriculum Studies**, v. 2, n. 15, p. 105-123, 1983.

ELLIOTT, J. **Action research for educational change**. Philadelphia: Open University Press, 1991.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ELLIOTT, J. Research-based teaching. In: GEWITZ, S. et al. **Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward**. London; New York: Routledge, 2009. p. 170-183.

FALS BORDA, O. Investigating reality in order to transform it the Colombian experience. **Dialectical Anthropology**, p. 33-55, 1979.

FALS BORDA, O. **Knowledge and people's power: lessons with peasants in Nicaragua, Mexico, and Colombia**. New York: New Horizons Press, 1988.

FALS BORDA, O. Participatory action research in Columbia: some personal feelings. In: MCTAGGART, R. (Ed.). **Participatory action research: international contexts and consequences**. Albany: State University of New York Press, 1997. p. 107-120.

LÜDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Ande**, v. 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as Licenciaturas). **Estudos e Debates**, n. 19, p. 137-196, 1997.

LÜDKE, M. (Coord.). **A pesquisa e o professor da escola básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. Relatório.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 27-54.

LÜDKE, M. (Coord.). **A pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. Relatório.

LÜDKE, M. (Coord.) **O que conta como pesquisa?** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006. Relatório.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2009a.

LÜDKE, M. **Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009b. Relatório.

LÜDKE, M. O curso de mestrado, seu currículo e a formação de professores para a pesquisa. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES – Políticas, fundamentos e práticas do currículo. Porto, 2011. **Anais...** Porto: Porto Editora, 2011. p. 309-318.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, p. 59-83, 2012.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 4th ed. Washington D.C.: AERA, 2001. p. 298-332.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso nos Estados da Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-93.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

Recebido: 01/06/2012

Received: 06/01/2012

Aprovado: 20/07/2012

Approved: 07/20/2012