



Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio¹

*Research and teacher education: an intricate and
instigating challenge*

**Iône Inês Pinsson Slongo^[a], Maria dos Anjos Lopes Viella^[b],
Nadir Castilho Delizoicov^[c], Ireno Antônio Berticelli^[d]**

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Centro de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC - Brasil, e-mail: ione@unochapeco.edu.br

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), Câmpus Araquari, SC - Brasil, e-mail: mviella@unochapeco.edu.br

^[c] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Centro de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC - Brasil, e-mail: ridanc.nadir@gmail.com

^[d] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor do Centro de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC - Brasil, e-mail: ibertice@unochapeco.edu.br

¹ Parte dos dados da pesquisa relatada foram apresentados no II CIDU (Congresso Internacional Docência Universitária): innovación em la Educación Superior y Aseguramento de su Calidad: (Nuevas Experiência), realizado na Universidad de Concepción-Chile, de 19 a 22 de Janeiro de 2009.

Resumo

Considerando a pesquisa um componente fundamental à formação de professores, este texto apresenta resultados de investigação² realizada com professores orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), das licenciaturas ofertadas pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). O objetivo foi investigar o emprego do termo *pesquisa* pelos docentes orientadores, bem como o valor formativo que atribuem a esta atividade realizada na formação inicial de professores da educação básica. Utilizou-se o questionário para a obtenção dos dados. A análise dos dados fornecidos por 30 docentes que integraram a amostra indica que para eles, não estão suficientemente claros os critérios que definem o que é pesquisa, confundindo-a, por vezes, com ensino; há um silêncio entre os professores orientadores quando se trata da socialização dos resultados das pesquisas realizadas com os acadêmicos. Por outro lado, os professores reconhecem que há um conjunto de habilidades e atitudes fundamentais à atuação docente, que são conquistadas pelos alunos que participam dos trabalhos de pesquisa (TCCs), tais como: a qualificação da leitura e da escrita, a capacidade de questionamento e análise crítica, autonomia e pré-disposição para a mudança, além de uma aproximação com a pós-graduação. Recomenda-se ouvir dos futuros professores a forma como avaliam as possibilidades e limitações de sua formação e desta iniciação na pesquisa, suas queixas e propostas e, ainda, ouvir dos professores orientadores o tipo de formação para a pesquisa que está sendo concretamente viabilizado na instituição.

Palavras-chave: Pesquisa. Trabalho de conclusão de curso. Formação de professores.

Abstract

Considering research as a fundamental component of teacher education, this article presents the results of a study conducted among professors who were advisors of Final Course Projects for students earning degrees as accredited teachers at the Community University of Chapecó (Unochapecó). The purpose was to study the use of the term research by the advisors, as well as the educational value that they attributed to this activity conducted in the initial education of elementary school teachers. A questionnaire was used to obtain the data. The analysis of the data provided by the 30 professors in the sample indicates

² Pesquisa financiada pelo PIBIC/FAPE/Unochapecó.

that they find that the criteria that define research as not sufficiently clear, and at times confuse it with education. The advising professors do not mention the socialization of the results of research they conduct with students. On the other hand, the professors recognize that there is a set of skills and attitudes essential to teaching, which are achieved by students who participate in research work (final course projects), such as: the qualification of reading and writing, the ability to question and conduct critical analysis, an autonomy and pre-disposition to change, in addition to an approximation with graduate work. It is recommended hearing future teachers onto the evaluation of the possibilities and limitations of their education and initiation into research, their complaints and suggestions, and to hear the professor advisors, about the type of training in research that is concretely made viable at the institution.

Keywords: *Research. Final course project. Teacher education.*

Introdução

Se indagarmos sobre o papel da pesquisa na formação de professores, saltará à vista, sem muito esforço, que poucos questionam sua importância. Entretanto, são muitas as polêmicas que envolvem a temática. A concepção de pesquisa é um dos principais pontos do debate. Para situar-se no campo dessa discussão, um ponto de partida pode ser o trabalho de Lüdke (2001a), que fornece alguns aportes teóricos nacionais e internacionais que permitem explorar o tema e suas ramificações. A autora investiga os trabalhos de Stenhouse, Shön, Elliott, Giroux, Pokewitz e Zeichner, fontes a partir das quais é possível perquirir as temáticas relacionadas com o *professor artista*, o *professor prático reflexivo*, o *professor-reflexivo*, à *pesquisa-ação*, a *ampliação do papel intelectual do professor*, entre outras temáticas.

Dentre os pesquisadores brasileiros, Lüdke (2001a) focaliza, além de seus próprios trabalhos, os de André, Fazenda, Demo e Geraldini, discutindo a formação do professor-pesquisador e do pesquisador

-professor, o tipo de pesquisa possível na educação básica, sua viabilidade e integração no cotidiano escolar, dentre outros temas. A essa relação cabe acrescentar o trabalho de Contreras (2002) que, também citado por Lüdke (2001b), faz uma leitura de Giroux sobre os professores como intelectuais, chamando a atenção para os cuidados que se deve ter com o uso indiscriminado do “[...] conceito de reflexão e, de modo especial, sua aproximação excessiva do conceito de pesquisa na atuação do professor” (LÜDKE, 2001b, p. 31).

Nessa mesma direção, Pimenta (2006) analisa as origens e os fundamentos dos conceitos de “professor-reflexivo” e de “professor pesquisador”, situando-os no movimento de valorização da formação e da profissionalização docente. Em sintonia com Contreras, a autora critica a apropriação generalizada de ambos os conceitos:

Todo o ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos refletem. Então, por que essa moda de “professor-reflexivo”? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor-reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA, 2006, p. 18-19).

Em outra direção, Beillerot (2001, p. 73) problematiza e promove a reflexão sobre o conceito de pesquisa, mostrando as nuances entre as expressões “estar em pesquisa” e “fazer pesquisa”, “fazer pesquisas” e “ser pesquisador”. Esse autor compõe, na companhia de Demo, a exígua bibliografia que discute esse aspecto da pesquisa e, examinando-a sob o ângulo de seu processo, de sua atividade mental, aponta três critérios que permitem “uma definição mínima de pesquisa” e outros três critérios que constituiriam uma “pesquisa de segundo grau”.

A análise de Beillerot (2001) enfatiza a necessidade de um olhar cuidadoso sobre a compreensão da pesquisa enquanto componente necessário ao trabalho e à formação de professores, insistindo na

distinção entre atividades de pesquisa e de ensino. O autor argumenta que essas atividades envolvem diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições.

Nessa mesma direção Gatti (2003, p. 384), ao analisar a trajetória da pesquisa sobre formação de professores no Brasil e seus problemas metodológicos, destaca que a pesquisa na área “[...] ressent-se da sucessividade de certos modismos (autores da moda) e da pouca densidade teórica”. A autora coloca em evidência o que denomina de “sentido pragmático” ou “imediatismo” que tem orientado a escolha dos problemas de pesquisa e o tratamento dispensado:

Esses problemas oriundos de práticas profissionais são tratados, em geral, nos limites de recortes discutíveis em seu alcance. Além disso, a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista. Embora reconhecendo a necessária origem social dos temas e problemas na pesquisa sobre formação de docentes e a necessidade de trabalhos que estejam vinculados mais especificamente a questões que no imediato são carentes de análise e proposições, uma certa cautela quanto a esta tendência deveria ser tomada porque este tipo de abordagem na maioria das vezes, na medida em que facilita a prevalência do aparente e do excessivamente limitado, acaba deixando de lado questões que são as realmente fundamentais. A temporalidade das pesquisas é diferente da temporalidade da gestão e da ação. Seus objetivos transcendem o imediato. As perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo, numa perspectiva pragmatista e imediatista, deixam de ser trabalhadas. Esse imediatismo traz também consigo um grande empobrecimento teórico (GATTI, 2003, p. 385).

Dessa assertiva não procede a ilação de que não devemos nos voltar para os problemas concretos que emergem do cotidiano da história vivida por professores – é aí que os problemas tomam corpo – mas a pesquisa não pode estar a serviço da solução de pequenos impasses do cotidiano. Isso porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, uma vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se destina a fazer face às necessidades e decisões mais

superficiais. A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constituem o ponto de origem de uma investigação científica. Nem sempre o esforço na busca de hipóteses mais consistentes, de formulação de perguntas mais densas é encontrado na produção das pesquisas, não só em nosso país.

Por várias razões, dentre as quais podem-se destacar a concepção vaga de pesquisa, seus pretensos fundamentos e características e seus modos de realização, Lüdke (2009) considera problemática a inserção dos professores da educação básica na prática da pesquisa. A autora enfatiza, ainda, a insuficiência do conceito para dar conta de modo satisfatório de uma variedade de manifestações daquilo que os professores fazem sob a denominação de pesquisa. Aponta outros elementos complicadores da reflexão sobre a matéria, como a questão dos “[...] gêneros, ou seja, os tipos de trabalhos de pesquisa [...] como os ‘estados da arte’, os balanços, os resultados de enquetes, as bibliografias comentadas e outros” (LÜDKE, 2009, p. 110). É considerando percalços desse quadro complexo da pesquisa, que Lüdke (2001a, p. 7) indaga:

Que pesquisas realizam os nossos professores, se é que a realizam? Que preparação receberam para realizá-la? Que condições oferecem nossas escolas para sua realização? [...] Como concebem a importância, a necessidade e a possibilidade da atividade de pesquisa? De que tipo? Para que finalidades?

É no interior desse quadro de análise e à luz desse contexto que colocamos a pesquisa como elemento fundamental a ser discutido na formação de professores. As apreciações feitas pelos professores orientadores dos TCCs sobre os sentidos e o emprego do termo *pesquisa* e as razões para sua inserção na formação inicial de professores da educação básica, deixam à mostra a necessidade da continuidade da reflexão, pois como destaca Lüdke (2009, p. 105), “[...] estamos tateando nesse domínio”.

Situando o estudo

As questões postas no item anterior constituíram-se em forças motivadoras para o estudo que realizamos³. Estabelecemos como objetivo investigar o emprego do termo “pesquisa” pelos professores orientadores dos TCCs dos cursos de licenciatura, bem como o valor formativo que atribuem a tal atividade realizada na formação inicial.

Partimos do pressuposto de que conhecer a forma como se apresenta a pesquisa na formação inicial, na perspectiva dos professores formadores, constitui-se em passo necessário e importante para a compreensão das relações que estabelecem com a pesquisa na universidade. Não tivemos a pretensão de contrapor ao entendimento dos professores uma definição consensual, mesmo porque tal consenso parece não existir. Apoiamo-nos em Lenoir (2006, p. 1302) que argumenta sobre a necessidade de aprofundar o significado do termo pesquisa para que ela “[...] possa se refletir nas práticas docentes de formação” e em Beillerot (2001, p. 73) quando afirma que “[...] nas universidades existem e co-habitam diferentes pesquisas, no que se refere às pesquisas ‘científicas’ segundo as disciplinas ou segundo a natureza de suas produções”, elencando diferenças entre elas.

Os dados foram obtidos no segundo semestre de 2006, mediante aplicação de questionários a 30 professores orientadores dos TCCs, em nove cursos de licenciatura da Unochapecó, a saber: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia, Filosofia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Educação Física.

Observamos que 22 docentes pesquisados atuam na área há menos de 10 anos. Trata-se, pois, de um grupo de professores relativamente jovem, sendo que 21 docentes possuem vínculo com a instituição

³ O estudo relatado faz parte de um projeto mais amplo denominado “Um encontro com a pesquisa nos cursos de licenciatura da Unochapecó”, em desenvolvimento desde 2005. No recorte aqui apresentado, focamos, de modo particular, o exercício de pesquisa instituído nas matrizes curriculares de todos os cursos de licenciatura da referida instituição, dando voz aos professores orientadores, explicitando o modo como concebem a relação pesquisa e formação inicial de docentes.

em tempo integral, um aspecto fundamental quando o assunto é pesquisa. Com relação à titulação, os 30 professores investigados possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo 24 mestres, dos quais 19 cursaram mestrado em Educação ou áreas de interface nas respectivas licenciaturas. Outros seis são doutores, dos quais quatro são doutores em Educação e os demais possuem formação em outras áreas do conhecimento. Dos 30 professores investigados, 27 informam participar de grupos de pesquisa.

As análises apoiaram-se na proposta dialética de Minayo (2004), nas três etapas sugeridas pela autora: ordenação dos dados, classificação e análise final.

De modo geral, os docentes consideram importante a inserção da pesquisa na formação inicial dos professores da educação básica. Explicitam também que não são muito claros os critérios que definem ou estabelecem diferença entre atividade de pesquisa e de ensino, o que torna necessário o aprofundamento deste debate. Tais constatações estão explicitadas nas quatro seções apresentadas a seguir, resultantes da análise e interpretação dos dados obtidos pelo estudo.

Pesquisar e ensinar: a mesma lógica?

Na literatura vigente é possível identificar certa tendência ao consenso quanto à pluralidade que envolve a conceituação de pesquisa (ANDRÉ, 2001; CHARLOT, 2006; LÜDKE, 2000, 2001a, 2009). Algumas modalidades, por suas peculiaridades, tem sido denominadas de “pesquisas acadêmicas”, outras, denominadas de “pesquisas do professor”. Com todo o cuidado que esta análise requer, especialmente para não dicotomizar tais práticas, hierarquizando-as, ressaltamos que tal distinção foi mencionada pelos professores pesquisados.

Inicialmente buscamos uma definição de *pesquisa*. Detectamos que há docentes que relacionam a pesquisa com a produção de conhecimentos novos, uma definição muito próxima do que tem sido chamado de “pesquisa acadêmica”, conforme é possível auferir dos depoimentos a seguir:

*A pesquisa é a atividade básica da ciência que tem por objetivo a **construção de novos conhecimentos**. Entretanto, a iniciação científica não necessariamente exige que o tema seja inédito (Professor 5, grifos nossos).*

*Minha compreensão é de que a pesquisa é um dos **caminhos que nos leva a pensar sobre novos conhecimentos**. [...] Ela resulta de um processo reflexivo, investigativo, que nos ‘incomoda’ (Professor 26, grifos nossos).*

*A busca de respostas [...] que nos levam a **produzir novos conhecimentos ou aprofundar conhecimentos já existentes** (Professor 27, grifos nossos).*

*Trabalhos planejados, intencionais que se propõem investigar as múltiplas relações e conexões [...] de um fenômeno. É um espaço-tempo privilegiado para **construir novos conhecimentos ou novos olhares sobre conhecimentos que já existem** (Professor 28, grifos nossos).*

Os pontos grifados revelam a centralidade que os professores atribuem à ideia de que *a pesquisa conduz à produção de novos conhecimentos*. Com relação ao adjetivo “novo”, embora haja uma expectativa que aponta em tal direção, quando o tema é pesquisa, este parece ser um ponto de pouco consenso. Beillerot (2001, p. 74) assevera que somente podemos reconhecer um procedimento como pesquisa se, em primeiro lugar, ele levar à produção de conhecimentos inéditos, novos. O autor entende que este é o primeiro critério para que um trabalho seja tido como pesquisa e acrescenta que “[...] um conhecimento é novo se ele é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo (seja em razão do momento, da importância ou da originalidade da qualidade de novo)”.

Lenoir (2006), ao analisar o argumento de Beillerot, concorda que a ciência se distingue de outros modos de produção de conhecimento e a diferença está tanto no tipo de conhecimento produzido, quanto no seu modo de produção. No fragmento a seguir, um professor investigado compartilha essa compreensão:

*A pesquisa pode ser científica ou não. **Fazemos pesquisa quando produzimos conhecimento científico ‘novo’**, mas também fazemos pesquisa quando preparamos uma aula (Professor 30, grifo nosso).*

Beillerot (2001 apud LENOIR, 2006, p. 1305), assim fundamenta tal distinção:

A atividade científica se distingue dos outros modos de produção de conhecimento pela aquisição de um certo tipo de saber (teórico) [critério n° 1] e pela elaboração de certas normas ou procedimentos de investigação do real (lógica da descoberta), de validação dos resultados da pesquisa (lógica da prova) [critério n° 2] e de comunicação desses resultados (lógica da exposição) [critério n° 3].

Legendre também é citado por Lenoir (2006) para fundamentar as distinções entre fazer pesquisa do ponto de vista científico, de outros processos de construção do saber. Para esse autor, pesquisa é o:

[...] conjunto de atividades metódicas, objetivas, rigorosas e verificáveis cujo objetivo é descobrir a lógica, a dinâmica ou a coerência num conjunto aparentemente aleatório ou caótico de dados, tendo em vista fornecer uma resposta inédita e explícita a um problema bem circunscrito ou contribuir ao desenvolvimento de um domínio de conhecimentos (LEGENRE apud LENOIR, 2006, p. 1305).

Nessa mesma direção Lenoir (2006) recorre às ideias de Lefrançois, para quem “[...] a pesquisa científica [...] refere-se a todo trabalho sistemático e rigoroso ligando a metodologia à problemática de estudo. Ela é a confrontação concreta entre os pressupostos teóricos e a realidade apreendida” (LEFRANÇOIS, 1992, p. 13 apud LENOIR, 2006, p. 1305).

Entretanto, a emergência dos conceitos de “professor-pesquisador” e de “professor-reflexivo”, no cenário educacional, reacendeu um debate que remonta aos anos 1970 do século passado e difunde, sob diferentes perspectivas, a inserção da pesquisa no cotidiano da sala de aula.

Neste debate, a pesquisa tem sido anunciada como valioso caminho para produzir conhecimentos sobre a atividade profissional do docente, além de tomar a pesquisa como um caminho profícuo para minimizar a dicotomia entre teoria e prática. São abordagens que objetivam levar o professor a desenvolver uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente, em oposição à visão do professor como simples reproduzidor e transmissor de conhecimentos.

Neste sentido, a investigação que realizamos mostrou que há também um grupo de professores que tomam a pesquisa como uma prática presente na escola, com o objetivo de qualificar a ação pedagógica, como pode-se verificar, nos depoimentos que seguem:

[...] *a pesquisa também pode ser um **princípio pedagógico** (ensino com pesquisa) (professor 2, grifos nossos);*

*A pesquisa é uma excelente oportunidade para **buscar respostas, principalmente às questões ligadas ao ensino**. [...] faz com que o professor se sinta apto a **fazer pesquisas dentro do seu próprio campo de trabalho** (Professor 3, grifos nossos);*

[...] *Pesquisamos para **buscar soluções e/ou entendimentos** sobre os problemas que afetam o dia a dia do processo educativo. Além de um complemento ao ensino, à pesquisa [...] representa uma possibilidade de autonomia [...]* (Professor 6, grifos nossos);

*Acho a **pesquisa o caminho para a qualidade educativa e transformação social**. O contato com a investigação estabelece elo com prática educacional, com o cotidiano das escolas* (Professor 14, grifos nossos);

*A prática investigativa **auxilia na solução de problemas da prática educativa*** (Professor 18, grifos nossos);

[...] ***aliar pesquisa e ensino** nasce na primeira metade dos anos 1980 e 1990, como tentativa de superação das práticas profissionais centradas na transmissão do conhecimento, com a qual **objetiva-se o aprimoramento técnico e a percepção do professor como agente político, comprometido com a classe trabalhadora – profissional reflexivo*** (Professor 20, grifos nossos);

*É o exercício da dúvida, da reflexão, do pensamento investigativo; é um fundamento para a **relação teoria e prática** (Professor 22, grifos nossos).*

*A pesquisa é necessária, mas não na perspectiva que vem sendo adotada em muitas universidades brasileiras onde pesquisadores “decretaram” que professores do ensino básico devem ser pesquisadores. [...]. Tenho presente a **existência de distinções, não de hierarquia entre a pesquisa acadêmica e a realizada na escola ou espaços de atuação de educadores** (Professor 27, grifos nossos);*

*Se a pesquisa for tomada como um processo complexo que exige uma rigorosidade tal que o professor não consegue ter na sua prática cotidiana, então enfrentamos sérios limites. Se for a **pesquisa como ferramenta de formação de um perfil que se pergunte minimamente sobre a realidade em que vai atuar** [...], então esse par **professor-pesquisador**, assume outras características que, a meu ver, são fundamentais para provocar processos de mudança na educação básica [...]. Parece fazer grande diferença o professor que, ao invés de dizer ‘meu aluno não aprende’, diga ‘por que meu aluno não aprende?’ (Professor 29, grifos nossos).*

Depreende-se, dos depoimentos dos professores, uma modalidade de pesquisa verificável em sala de aula cujo objetivo é contribuir para a qualificação do processo pedagógico ali instalado. É bom lembrar que André (2001) e Lüdke (2009) são unânimes em enfatizar que a pesquisa realizada pelos pesquisadores e aquela realizada pelos docentes precisam ser compreendidas como diferentes, porém, não hierarquizadas.

Além de tais posições, cabe mencionar outras, também esclarecedoras do ponto de vista do que significa a pesquisa na formação dos professores, isto é, seu caráter mais acadêmico ou mais próximo do que tem sido chamado de pesquisa-ação ou, ainda, como estratégia de inovação educativa.

Depreende-se que pelo menos 1/3 dos professores investigados posicionam-se favoravelmente à inserção da pesquisa no cotidiano da sala de aula. Contudo, as respostas oferecidas pelos docentes entrevistados

não explicitam com clareza o modo como concebem tal inserção. O entendimento dos professores parece ter sido influenciado pelo amplo movimento existente no Brasil e fora dele (ANDRÉ, 2001), em defesa da formação do “professor-pesquisador” e do “professor-reflexivo”. Entretanto, este debate foi problematizado sobretudo a partir de uma perspectiva epistemológica. Para Lenoir (2006, p. 1304), “[...] a lógica da pesquisa realizada pelo professor não está baseada nos mesmos parâmetros que alimentam a lógica do pesquisador. [...] os professores funcionam no ‘como’ e não no ‘por quê’”. Os argumentos de Charlot (2006) acompanham esta mesma perspectiva, quando escreve que há diferenças estruturais entre pesquisa e sala de aula:

[...] nunca a pesquisa consegue abranger a totalidade da situação educacional. [...] a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser. [...] Assim, há uma diferença estrutural entre um ato pedagógico, o ato de ensinar, que sempre tem uma dimensão política, e a pesquisa, que deve ser mais prudente, que deve analisar o que é e não pode dizer o que deve ser (CHARLOT, 2006, p. 90).

E o autor prossegue:

De um certo ponto de vista, acho que é impossível o professor pesquisar sua própria prática, porque o objetivo da pesquisa não é o objetivo da ação. [...] É impossível assumir, ao mesmo tempo, os dois papéis: o de professor e o de pesquisador. Dois papéis diferentes. Mas é possível um professor ser pesquisador, inclusive na sua própria sala de aula, quando um outro professor assume o cargo de ensinar, em certos momentos. Mas acho que devemos aceitar a ideia de que, no sentido estrito da pesquisa, pesquisar é desenvolver um olhar, é assumir uma postura, um olhar que não é o da ação. E não podemos fazer as duas coisas ao mesmo tempo; podemos fazer as duas coisas no mesmo lugar, mas em vários tempos (CHARLOT, 2006, p. 103).

Entretanto, Charlot (2006, p. 103) sustenta também que esse é o sentido da “[...] pesquisa acadêmica, tradicional”. Para ele há outras possibilidades no diálogo entre ensino e pesquisa: trata-se da possibilidade do professor atuar pedagogicamente com o “espírito de pesquisador”, isto é, “[...] com o espírito sempre aberto para descobrir o que está acontecendo em sala de aula [...]” sem, necessariamente, pautar o seu fazer no rigor do método.

Existem lógicas que, embora relacionadas, não são as mesmas. Devemos construir, em cada caso, um dispositivo coerente, seja de pesquisa mais tradicional, seja de pesquisa-ação, seja da minha própria sala de aula, seja da de outro professor, seja outra coisa (CHARLOT, 2006, p. 104).

Instigado por este debate, Sánchez Gamboa (2007, p. 97) dedica um capítulo de sua obra intitulada *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias* para refletir sobre as abordagens práticas da pesquisa educacional e começa com algumas indagações:

Por que os resultados das pesquisas educativas se tornam difíceis de aplicar? Por que os caminhos entre estes e sua aplicação aos processos educativos encontram tantos obstáculos? Quais seriam as possíveis relações entre os resultados da pesquisa e os problemas por ela analisados?

Sánchez Gamboa (2007, p. 101) apresenta como uma primeira dificuldade, relacionada à aplicação dos resultados da pesquisa, a falta de compreensão do próprio conceito de projeto que, a começar pelos títulos e pelo teor dos objetivos, referem-se mais a ações modificadoras e não a atividade de pesquisa. “São objetivos pedagógico-administrativos e não objetivos de pesquisa. Essa contaminação conduz à ilusão do poder da pesquisa. A pesquisa só se refere a uma parte do processo de conhecer para modificar ou transformar”.

Indicar ações não deve ser a preocupação central da pesquisa. Um bom diagnóstico do problema oferece maiores recursos para

transformação de uma situação. Em consequência, o autor destaca a discriminação entre um projeto de pesquisa e um projeto de intervenção e aponta a pesquisa-ação como aquela que articula esses dois projetos e que, portanto, “[...] exige condições específicas para sua realização” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 102).

Uma contribuição fundamental deste autor é esclarecer que entre as crises das ciências da educação está aquela relacionada à sua condição de ciência aplicada. Como o fenômeno educativo tem se constituído em objeto de estudo de várias ciências, estas fazem da educação um ponto de passagem, um campo de aplicação constituindo aquilo que o autor denomina de “colonialismo epistemológico” e insiste que há necessidade de superação dessa concepção de campo colonizado, “[...] redefinindo a educação como um campo de pesquisa com características próprias” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 118), em que o conhecimento deve partir da prática educativa e voltar a ela: educação como ponto de partida e de chegada.

A pesquisa e o rigor metodológico

Outra questão prioritária, neste debate, diz respeito ao método e à necessária articulação entre os elementos constitutivos de uma investigação, para que a qualidade do conhecimento produzido não se veja comprometida. A ideia de que a pesquisa ocorre de “forma metódica e com rigor” foi recorrente nas respostas de alguns professores, conforme se constata nos depoimentos a seguir:

*É uma forma de **construir conhecimento com rigor científico**, tornar-se um cientista na área (Professor 2, grifos nossos);*

*Pesquisa é um **processo de busca, metodicamente organizado, com rigor**, dirigido pela indagação acerca de objetos e ou processos, que desejamos conhecer (Professor 20, grifos nossos);*

*Pesquisa [...] envolve a **coleta, organização e análise de informações oriundas de várias fontes que nos permitem contribuir com uma opinião consistente sobre o tema pesquisado*** (Professor 23, grifos nossos);

*Busca [...] do conhecimento **de forma planejada e racional que se vale de todos os elementos e recursos da metodologia científica** para identificar e analisar os fatores determinantes ou casuais [...] (Professor 25, grifos nossos).*

Por outro lado, observamos que apenas cinco dos 30 professores investigados dão ênfase ao fato de que a pesquisa exige rigor metodológico. Nesse sentido, cabe destacar que, quanto ao rigor na pesquisa, tanto os defensores de uma pesquisa mais “acadêmica”, quanto os que advogam em favor de uma “pesquisa para os professores” estão em sintonia. André (2001, p. 59-60) assim argumenta:

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicas, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço [...], mesmo se considerarmos a pesquisa voltada para a melhoria da prática, que não necessariamente precisa cumprir todas as exigências anteriormente apontadas, pois pode se preocupar mais com a ação do que com a produção de conhecimento, temos que pensar em condições mínimas necessárias para sua efetivação.

Lüdke (2001b, p. 41) chama a atenção para a importância da formação do pesquisador, advertindo que os professores precisam receber formação adequada para que possam sentir-se motivados a se envolver com a pesquisa. Em estudo realizado junto a professores da educação básica, no Estado do Rio de Janeiro, a autora relata que estes “[...] queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa”. A autora enfatiza a relevância da formação teórica do pesquisador:

É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele (LÜDKE, 2001b, p. 42).

Como se vê, a questão do rigor é outro aspecto central no intrincado caminho da pesquisa. Qualquer discussão sobre pesquisa que se pretenda séria não pode se descuidar da devida atenção sobre esse ponto nevrálgico dos trabalhos investigativos, nos diferentes espaços onde eles são realizados.

Sobre a relação entre pesquisa e socialização de resultados

O conjunto de professores investigados silencia quanto à necessidade e importância da socialização dos resultados da pesquisa, excetuados dois deles, que assim se posicionaram sobre este requisito:

*Observo que há um **silenciamento sobre o fazer pesquisa e a socialização de seus resultados**. Acredito que esta proposição precisa atender a escola e ser assumida pelos seus atores (Professor 20, grifos nossos);*

*Pesquisamos para **adquirir conhecimento e depois socializá-lo** para alunos, comunidades etc (Professor 30, grifos nossos).*

Os dados mostram que a divulgação de resultados é uma prática ainda pouco presente no cotidiano da pesquisa realizada com os professores da educação básica, em processo de formação inicial. Para Beillerot (2001, p. 75) “[...] não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou”. E prossegue: “[...] visa-se pela comunicação, a discussão crítica, a verificação e a acumulação simultaneamente. Portanto, uma pesquisa por si mesma não

é admitida”, bem como, “[...] não se pode ser científico sozinho”, o que significa que “[...] um trabalho não é científico porque o seu autor o proclama, mas porque os outros assim o admitem” (BEILLEROT, 2001, p. 81).

Daí decorre que se faz necessário estimular e orientar o processo de socialização dos resultados obtidos pela pesquisa, para que seu ciclo se complete, passando pelo processo de análise e crítica, com vistas à sua qualificação. Uma contribuição pouco presente nas pesquisas é dada por Somerkh (apud ZEICHNER, 2003) quando faz a distinção entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. O autor destaca alguns elementos que se relacionam com aspectos da socialização desses resultados, como:

[...] uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de sub-comunidades particulares de pesquisadores acadêmicos. Quanto mais abstrato o trabalho, mais alto seu *status* na hierarquia acadêmica; e, quanto mais útil e aplicável, mais baixo é seu *status* (SOMERKH apud ZEICHNER, 2003, p. 210).

Além da questão da linguagem, o autor vai insistindo na necessidade de socialização dos resultados das pesquisas nas escolas, para envolver “[...] ativamente os professores na interpretação da significação das pesquisas para suas práticas” (ZEICHNER, 2003, p. 212); salientando a obrigação ética dos pesquisadores universitários se engajarem nesse diálogo. Afirma que tem percebido, nos comitês que aprovam as pesquisa desenvolvidas na escola, uma crescente tendência da necessidade de clarear “[...] o que a escola ganhará com o estudo além de um relatório (que normalmente vai para a prateleira pegar poeira)” (ZEICHNER, 2003, p. 213). Lembra que o trabalho dos pesquisadores não está finalizado quando “[...] enviam seus relatórios técnicos às agências financiadoras ou quando recebem o ‘aceite’ de publicação de alguma revista especializada” (FLORIO-RUANE; BURAK-DOHANICH apud ZEICHNER, 2003, p. 212). Independente do caminho feito por Zeichner, para prosseguir sua reflexão para além da divisão entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores-professores o que ele coloca em pauta é o caminho da pesquisa

como um intrincado, mas atraente desafio que aponta para os aspectos discutidos na seção a seguir.

Razões para inserir a pesquisa na formação dos professores

Para além do “[...] movimento da pesquisa do professor” (LÜDKE, 2001b, p. 38), que no Brasil tem sido amparado pela legislação atual sobre formação de professores, de modo particular pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, conquistando reconhecimento e espaço na atualidade, buscamos identificar o modo como os professores percebem as contribuições da pesquisa no processo de formação dos novos professores. Os professores assim se posicionam quanto a esse aspecto, afirmando que:

[A pesquisa] *Possibilita uma **formação teórico-metodológica mais aprofundada**, [...]* (Professor 17, grifos nossos).

*A pesquisa contribui para desenvolver **autonomia intelectual, teórico-metodológica** e a formação de um professor com a postura de um pesquisador [...]. É essencial que o professor desperte e desenvolva seu senso investigativo para os fenômenos educacionais. [...]* (Professor 18, grifos nossos);

*A pesquisa produz mudanças (para melhor): **torna o aluno mais crítico, mais cuidadoso na elaboração de conclusões e no uso de informações, produz autonomia, desenvolve a expressão escrita e a oralidade, a postura na relação com outras pessoas e grupos*** (Professor 23, grifos nossos);

*Fornece uma visão importante da metodologia científica, **estimula a leitura, a interpretação e a busca de novos conhecimentos*** (Professor 25, grifos nossos);

[...] A principal contribuição é quando o futuro profissional/aluno percebe e faz da pesquisa um instrumento permanente de seu trabalho, de sua prática, [...] e desta prática um processo de **reflexão e mudança** (Professor 26, grifos nossos);

*Com raras exceções esses alunos **despertam para outras questões do cotidiano e passam a questioná-las.** [...] Possibilita ao futuro professor (a) compreender **como acontece a produção do conhecimento** e isso lhe dá **autonomia** na hora de elaborar sua proposta de trabalho com alunos na escola [...] (Professor 27, grifos nossos);*

*A contribuição da pesquisa é de duas ordens: primeiro, no sentido de enfrentar as questões cotidianas da educação básica de modo mais **crítico e indagador** do que o “senso comum pedagógico” tem feito nos últimos tempos; segundo, no desenvolvimento de um **perfil docente-acadêmico** para a pesquisa, visando à qualificação em nível de pós-graduação (Professor 29, grifos nossos).*

Os dados mostram que os TCCs, ao proporcionarem aos professores em formação, o exercício de delimitar um problema, realizar leituras, testar hipóteses, coletar, sistematizar e analisar dados, redigir relatório e socializar resultados, contribuem sensivelmente para uma melhor compreensão sobre a maneira como o conhecimento é construído, desmistificando visões equivocadas e muitas vezes divulgadas pela própria educação científica. Desse modo, a pesquisa, ao estar articulada aos cursos de graduação, assume um papel formativo fundamental, promovendo uma formação diferenciada, crescimento pessoal e profissional, tanto para a atuação na carreira acadêmica, quanto em outros setores da sociedade. Assim sendo, os TCCs dão outro sentido ao curso de graduação. Para Fava-de-Moraes e Fava (2000, p. 73), “[...] a qualidade docente e do ensino estão vinculadas à geração e ao domínio do conhecimento e não apenas à sua mera transmissão”.

Considerações finais

O debate sobre a relação entre pesquisa e formação de professores, há algum tempo, se constitui em assunto de interesse dos pesquisadores. As questões vão desde enfoques epistemológicos, envolvendo

concepções de pesquisa presentes na formação dos professores, até questões mais pontuais e que buscam identificar possibilidades de integração da pesquisa no cotidiano do professor da educação básica. Nesta intrincada temática da relação entre pesquisa e formação de professores há muitos territórios ainda pouco explorados. Particular interesse tivemos em dar voz aos educadores formadores, explicitando compreensões sobre a pesquisa e suas contribuições no processo formativo dos professores da educação básica.

O estudo explicitou que não estão muito claros os critérios que definem a pesquisa e orientam a relação desta com o ensino. Pouco claras também demonstram ser as razões que justificam a necessidade de socializar os resultados obtidos pelas pesquisas desenvolvidas com os estudantes da graduação. Foram detectadas poucas iniciativas com este objetivo. Por outro lado, os professores investigados parecem convencidos dos poucos riscos e das muitas vantagens que a pesquisa confere à formação inicial dos professores. Entre as habilidades/atitudes estimuladas, destacam a qualificação da leitura e da escrita, da capacidade de questionamento e análise crítica, autonomia e pré-disposição para a mudança, além da uma aproximação com a pós-graduação.

É importante ouvir dos futuros professores a forma como avaliam as possibilidades e limitações de sua formação e da iniciação na pesquisa, suas queixas e propostas. Importa também ouvir os professores formadores, sobre o tipo de formação para a pesquisa que está sendo concretamente viabilizado na instituição de ensino. A questão é complexa e há um longo caminho pela frente a demandar aprofundamento na consolidação dos conceitos e das relações práticas entre o ensino e a pesquisa.

Referências

ANDRÉ, M. Análise de pesquisa sobre formação de professores: um exercício coletivo. **Psicologia da Educação**, v. 10/11, p. 139-153, 2001.

BEILLEROT, J. A. "Pesquisa": esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: GARRIDO, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-110.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. Iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.

GATTI, B. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 381-392, 2003.

LEFRANÇOIS, R. **Stratégies de recherche en sciences sociales: applications à la gérontologie**. Montréal: Université de Montréal, 1992.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, 2006.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101-114.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001a.

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**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001b. p. 27-54.

LÜDKE, M. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 12-52.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 207-236.

Recebido: 19/04/2012

Received: 04/19/2012

Aprovado: 30/06/2012

Approved: 06/30/2012