

A pesquisa educacional inserida na formação inicial e continuada de professores: superando o distanciamento entre a universidade e a escola

Educational research in teacher's in-service and pre-service education: overcoming the distance between the university and the school

Samantha Gonçalves Mancini Ramos*

* Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do curso de Letras da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).
e-mail: <samantha.ramos@unopar.br>

Resumo

Este artigo aponta a necessidade da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores e propõe que esta seja configurada como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras: universidades e escolas.

Palavras-chave: Pesquisa. Realidade escolar. Professor-pesquisador.

Abstract

This article points out the necessity of giving more credit to research and practice in teachers' education process and it also proposes that this education should be articulated as a project of in-service and pre-service teacher's education performed by a partnership between the universities and the school.

Keywords: Research. School reality. Research-teacher.

1 Introdução

Muitas pesquisas foram e estão sendo realizadas sobre professores, sua formação e suas práticas docentes. Superando a perspectiva de formação pautada na racionalidade técnica, a formação como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas de educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação inicial e continuada de professores. Carr e Kemmis (1986) definem a pesquisa desenvolvida no âmbito educacional:

Pesquisa educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento do currículo, no desenvolvimento profissional, nos programas de incremento das escolas e no desenvolvimento dos sistemas de planejamento e políticas. Essas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e então sistematicamente submetidas para observação, reflexão e transformação. Participantes dessa ação são integralmente envolvidos em todas essas atividades (p. 164-165).

Aqueles que buscam analisar o contexto educacional e o trabalho do professor se deparam com as tensões existentes no âmbito escolar: as reflexões e as angústias dos professores, suas condições de trabalho, o sistema burocrático imposto, os controles externos sobre o trabalho docente, as implicações do projeto político-educacional do governo, as expectativas da sociedade para com o trabalho do professor e a imagem do professor veiculada pela mídia, entre outras.

Estudos apontam que a pesquisa educacional não reflete o que realmente acontece em sala de aula,

focalizando, muitas vezes, aspectos negativos da prática do professor. Este afastamento (entre o que acontece em sala de aula e o que relatam as pesquisas) se deve, em parte, ao fato da pesquisa estar sendo realizada por pesquisadores acadêmicos, que atuam nas universidades e vão às escolas apenas com o propósito de coletar dados. Segundo Diniz-Pereira (2002), tais pesquisadores têm a meta de produzir conhecimento científico e nesta análise do contexto escolar se distanciam da prática para melhor compreendê-la. As pessoas nas escolas são concebidas apenas como fornecedoras de dados e informações, os resultados de pesquisa são discutidos teoricamente e avaliados somente pelos pares da academia, posteriormente divulgados em congressos e periódicos científicos de circulação apenas nos meios acadêmicos. Muitas vezes, os pesquisadores se posicionam como detentores do conhecimento assumindo o papel de *expert* e, ao participar da formação inicial e continuada de professores, adotam uma postura prescritiva.

Em contrapartida, existe um movimento que entende que a pesquisa deva ser realizada por educadores. Diniz-Pereira (2002) também aponta os diferentes termos usados na literatura específica para se referir à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática na escola e/ou na sala de aula. Dentre eles: pesquisa-ação, investigação na ação, pesquisa colaborativa, práxis emancipatória, pesquisa de educadores.

O autor também afirma que os professores envolvidos em pesquisas educacionais as realizam nas escolas e nas comunidades onde estas pesquisas se inserem objetivando a conscientização política dos envolvidos e a transformação social. Os educadores pesquisadores estão inseridos na realidade prática para compreendê-la e transformá-la e as pessoas nas escolas e nas

comunidades participam ativamente da investigação, desde sua elaboração até a aplicação de seus resultados, que são discutidos na própria comunidade e devem guiar alguma ação concreta neste contexto. A divulgação dos resultados ocorre primeiro na comunidade onde a pesquisa se realiza e em fóruns e revistas que apresentam estudos de caso de professores.

Este artigo considera as contribuições da pesquisa educacional para a formação de professores considerando a controversa relação entre teoria e prática (na qual princípios teóricos são elaborados para tentar responder às demandas da prática em sala de aula) e se concentra na importância da formação inicial e/ou continuada que capacita os (futuros) professores a se tornarem pesquisadores.

2 A Formação de Professores vista como Prática Reflexiva

A formação de professores na atualidade está pautada pela prática reflexiva. Esta tendência está muitas vezes refletida nos currículos dos cursos de formação e nos discursos dos professores-formadores. Entretanto, há dúvidas se esta tendência realmente tem afetado os professores em formação, abrindo um leque de possibilidades de pesquisa.

Pimenta (2002) analisa as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos 'professor reflexivo', procedendo a uma revisão conceitual do tema a partir das propostas de Schön (1983, 1987), e apontando a apropriação generalizada e a necessidade de transformação desse conceito, considerando as contradições que emergem de sua análise. Schön propõe a formação de professores valorizando a experiência e a reflexão na experiência, através de forte valorização da prática na formação profissional, mas uma prática refletida que lhes possibilite responder a questões novas, nas situações de incertezas e indefinições.

As idéias de Schön foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Dentre os inúmeros temas abordados a partir da ampliação das idéias de Schön, questionou-se a respeito do currículo necessário para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, sobre o local dessa formação e, sobretudo, sobre as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. A perspectiva da reflexão em análise foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores brasileiros na área, sendo, muitas vezes, descontextualizada, sem um estudo mais consistente de suas origens.

Críticas foram feitas sobre este conceito considerando este enfoque "reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual" (PIMENTA, 2002, p. 23). Centrar a

experimentação e a investigação do professor apenas na sala de aula restringe a perspectiva de melhoria de ensino e impossibilita a transformação da escola em seu sentido mais amplo.

Neste artigo, a reflexão é abordada como prática coletiva, considerando as perspectivas apontadas por Zeichner (1993) o qual afirma que:

- a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre;
- b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se redirecionar a objetivos;
- c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Concordamos com a concepção do professor como intelectual crítico cuja reflexão é coletiva (GIROUX, 1997 apud PIMENTA, 2002), analisando os contextos escolares de forma mais ampla e assumindo a reflexão como processo emancipatório para a transformação de desigualdades sociais.

3 Conflitos na Pesquisa Educacional e a Necessidade de Rever os Papéis dos Participantes

Para progredir nas discussões permeadas pelo entendimento de que a pesquisa educacional deva ser mais voltada à realidade escolar e à prática pedagógica do professor, devemos considerar os motivos para o distanciamento entre a pesquisa educacional e prática do professor (CHARLOT, 2002); a necessidade de reavaliar o papel do professor formador como pesquisador (CHARLOT, 2002; GIMENO SACRISTÁN, 2002; GIMENEZ, 1999).

No que diz respeito à relação universidade e escola, Charlot (2002, p. 90) afirma que a pesquisa educacional "não entra ou pouco entra na sala de aula" e considera que esse distanciamento é decorrente da própria diversidade de aspectos que envolvem as pesquisas e a realidade escolar. O ensino pode ser considerado um ato global e contextualizado que visa a metas e objetivos, tem dimensão axiológica, política e pragmática: está tentando realizar o que deve ser feito. Desta forma, considera-se que ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de tomar decisões imediatas, muitas vezes sem tempo para refletir sobre estas decisões. A pesquisa, por sua vez, é analítica e deve ser mais cautelosa. A pesquisa ocupa-se apenas de certos aspectos do ensino (não consegue abranger a totalidade da situação educacional) e seu papel é forjar instrumentos e ferramentas para melhor entender o que está acontecendo no contexto analisado. A pesquisa deve analisar o que é, não pode profetizar o que deve ser.

Neste ponto, é relevante apontar as dificuldades no relacionamento entre professores e pesquisadores. De modo geral, ao serem convidados a contribuir com pesquisas educacionais, os professores de Ensino Médio e Fundamental se consideram em situação de

avaliação, numa relação hierárquica na qual o representante da universidade simboliza o detentor do saber. Segundo a autora,

O professor acha que o pesquisador está dentro da escola para tomar, para receber sem dar – o que muitas vezes acontece: o pesquisador vai coletar dados e depois não vai dar seu relatório. Muitas vezes, é melhor mesmo que o pesquisador não dê o relatório, para não magoar pessoas que estão trabalhando em condições tão difíceis. O pesquisador está analisando os processos da escola do ponto de vista da pesquisa e o professor está vendo o relatório de um outro ponto de vista (CHARLOT 2002, p. 92).

Ao analisar a relação dialógica universidade/ensino fundamental e médio, Gimeno Sacristán (2002) e Gimenez (1999) se referem ao relacionamento unilateral entre o pesquisador e o professor. Gimeno Sacristán (2002) adverte sobre a postura assumida pelos professores formadores ao realizarem pesquisas sobre a formação de professores. De acordo com o autor, é improvável que o pesquisador possa analisar a prática do professor de forma imparcial, uma vez que eles se encontram em contextos muito diferentes. O autor considera que “a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas” (GIMENO SACRISTÁN 2002, p.82).

Gimenez (1999) reafirma a hierarquia presente na relação entre pesquisador e professor ao afirmar que os pesquisadores geralmente se consideram superiores submetendo os professores ao crivo do seu aparato teórico, elaborando implicações para o seu agir. Conforme a autora, “nosso modelo tem sido essencialmente bancário, procurando respostas que nós mesmos diremos e as quais são avaliadas por nós mesmos” (GIMENEZ 1999, p. 31).

Diante destes conflitos hierárquicos no desenvolvimento de pesquisas educacionais, cria-se a necessidade de rever os papéis daqueles que participam de tais pesquisas, e principalmente rever o papel do professor como o próprio pesquisador de sua prática.

4 Professores Assumindo o Papel de Pesquisador de sua Própria Prática

Este quadro de distanciamento entre a pesquisa educacional e a realidade do ensino pode ser alterado quando o professor passa a ser pesquisador de sua prática. Lüdke (1998) lança à comunidade científica e às universidades o desafio de desenvolver projetos de investigação com os professores de ensino fundamental para a formação do *professor-pesquisador* o qual possa realizar pesquisas integradas ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão. O autor afirma que o esforço do professor da escola fundamental é essencial para que a pesquisa em educação possa progredir e “dar o salto sobre o gap que separa a universidade e as escolas, respondendo assim às reais necessidades que estão à espera de soluções na educação básica” (LUDKE 1998, p. 31).

A partir de uma preparação específica sobre questões metodológicas e epistemológicas, o professor-pesquisador deverá primeiramente lançar-se à busca de informações com estudantes e colegas para, em seguida, detectar padrões de análise destas informações à luz da teoria relativa ao problema enfocado. Cabe ao pesquisador de fora da escola, principalmente da universidade, aproximar-se do professor-pesquisador para ajudá-lo com sugestões de análises teóricas pertinentes (KINCHELOE, 1993 apud LUDKE, 1998).

Dickel (1998) e Elliott (1990) também tratam a pesquisa como um instrumento a ser tomado nas mãos pelos professores de escolas públicas, defendendo que essa pode ser uma das formas de produzir, na escola, sujeitos capazes de mudar a realidade. Dickel (1998) ressalta as contribuições de Lawrence Stenhouse para o pensamento pedagógico e para as concepções sobre trabalho docente e formação de professores. Segundo a autora, Stenhouse nutria o desejo de democratizar a pesquisa em educação a qual, para ele, não contribuía ao desenvolvimento profissional de professores, visto que, entre outros determinantes, os pesquisadores rejeitavam admiti-los como participantes no processo de investigação.

Em seus relatos, Stenhouse afirma que o professor está no centro do processo da pesquisa educacional, pois, fundamentalmente, é ele que está a cargo das aulas. As aulas, por sua vez, são o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa do ponto de vista de um experimentalista; o professor é um observador participante potencial nas aulas e nas escolas, do ponto de vista da observação naturalista, e rodeado por oportunidades de investigar (DICKEL 1998). Stenhouse sugere a existência de pesquisadores internos (professores) e pesquisadores externos (professores universitários). Aos primeiros caberia comprovar as hipóteses com as quais os segundos concluíam seus projetos, através da experimentação nos ambientes específicos de suas classes. Nesse processo, alguns professores passariam a participar da definição da tarefa de pesquisa e de coleta e análise de dados de suas próprias aulas.

Elliott (1990) aponta que, para Stenhouse, a adoção da perspectiva do pesquisador pelo professor de ensino fundamental e médio o levaria a um processo de emancipação, de autonomia, de fortalecimento de suas capacidades e de aperfeiçoamento autogestionado de sua prática. Conforme Stenhouse, o desenvolvimento profissional é um processo fundamentalmente educativo que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da capacidade de investigar sua própria atuação. Em sua proposta, os professores deveriam anotar as reflexões, buscar, entre seus pares, discussões de interesse comum e aprofundá-las de tal maneira que suas pesquisas influenciassem as políticas educacionais (ELLIOTT, 1990, p. 178).

Os autores também apontam as dificuldades encontradas por professores no desenvolvimento de pesquisas educacionais. Primeiramente, a noção de

pesquisa é essencialmente ligada à tradicional concepção de construção do conhecimento científico, uma vez que a preparação do futuro-pesquisador se remeteria às universidades e aos programas de mestrado e doutorado (LÜDKE, 1998). Por outro lado, para a compreensão de sua própria prática, o professor precisa de tempo a fim de planejar e refletir, o que pode ser prejudicado pela sobrecarga de trabalho que atinge o professor de ensino fundamental e médio. Da mesma forma, os professores precisam desenvolver confiança e experiência em relacionar teoria com a organização e a realização do trabalho de pesquisa (STENHOUSE, 1975 apud ELLIOTT, 1990).

5 Conclusão

Na busca da realização de uma pesquisa educacional mais voltada à realidade escolar, faz-se necessário reavaliar o papel dos pesquisadores na construção do conhecimento sobre o ensino, e tornar este conhecimento mais aberto às contribuições do professor em formação ou atuante, estabelecendo um diálogo em que as opiniões de todos os envolvidos sejam consideradas. Assim, cabe ao professor encarar os desafios relacionados a pesquisar sua prática para vencer as barreiras impostas pela hierarquia acadêmica.

Este artigo apontou a necessidade da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores e propôs que a pesquisa educacional passe a ser configurada como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras: universidades e escolas.

É importante convidar professores formadores, professores em formação inicial e continuada a exteriorizarem suas percepções sobre a interligação das pesquisas educacionais e o ensino nas escolas.

Referências

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Farmer Press, 1986.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Trajetórias).

ELLIOTT, J. *La investigación en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do projeto NAP*. Londrina: Editora da UEL, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRUEGER, R. A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

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, 2002. v. 1.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 220, p. 44-49, dez. 1993.