

# PROFESSORES, PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA.

## *Teachers, researchers and teacher education.*

**Pedro Wagner Gonçalves**

Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas

### **Resumo**

Este artigo defende que é parte da formação e da atividade profissional do professor investigar seu trabalho e sua formação continuada. A tese é defendida pelo esforço de revelar que interesses acham-se encobertos por aqueles que refutam a possibilidade de professores (práticos) pesquisarem atividades educacionais. Mostra-se, ainda, que há desafios metodológicos e éticos que necessitam ser debatidos no âmbito da pesquisa feita por professores.

**Palavras-chave:** formação de professores, professor pesquisador, pesquisa educacional.

### **Abstract**

This paper defends that the research is important to professional work of teacher and teacher education. The thesis is supported on bibliographic references, this show up how economical interests influence educational choices on teacher formation and quality of research brought by teachers. We show up that there are several methodological and ethical challenges, which need to be discussed on the scope of the research done by teachers.

**Keywords:** teacher education, teacher research, educational research.

## **INTRODUÇÃO**

Saviani (2004) afirma que a concepção *produtivista* de educação resistiu a todos os embates e críticas da década de 1980. De fato, recebeu novo vigor com o denominado *neoliberalismo*. A idéia de ajustamento da educação às demandas do mercado em uma economia globalizada centrada na sociedade do conhecimento tornou-se um alvo intrinsecamente almejado por *todos*: professores, gestores, alunos e pais.

Perez Gómez (2001) constrói o nexos do mundo econômico com a escola: das empresas e da competição internacional entre elas vêm a idéia de que deve-se buscar o máximo de eficácia e o mínimo de custo. Nas escolas isso significa exigir o máximo de esforço e competência para elaborar procedimentos, estruturas e interações pessoais eficazes, ou seja, produzir

resultados acadêmicos ao menor custo. Isso gerou movimentos para investigar e avaliar as escolas em âmbito internacional. OCDE e FMI incentivam pesquisar a didática para mostrar os vínculos de *processo e produto*. A preocupação fundamental é encontrar mecanismos e fatores que determinam a eficiência escolar.

Embora não seja usual começar um texto com referências, essas revelam o caráter que a educação está seguindo e o Ensino de Ciências acompanha.

Professores e pesquisadores preocupados com a formação continuada acham-se diante de dilemas em larga medida gerados fora do campo educacional, mas com poderosos ecos capazes de alterar crenças, atitudes políticas e educacionais.

O atual momento cultural e político opera com profunda desvalorização da capacidade do professor, do prático e da prática, sobretudo quando vinculados a perspectivas que duvidam da tomada de decisão por grupos de especialistas, perseguindo ordens fortemente hierárquicas. Recentes medidas reformadoras implantadas nas redes de ensino do estado e da cidade de São Paulo revelam a retomada de iniciativas centralizadoras, formuladas por especialistas, para que os professores apliquem em suas escolas. Essas reformas operam por meio de mecanismos que envolvem procedimentos para avaliar alunos e professores vinculados a um sistema de prêmios e punições de acordo com os resultados obtidos.

O ponto de partida da análise de como se deve formar professores é crucial nessa discussão. Tomamos o partido da defesa do engajamento do professor no processo de pesquisa sobre seu trabalho, suas práticas e seus processos de formação continuada. Consideramos que a Universidade participa da dinâmica social, cultural e política e, em virtude disso, entrelaça programas e professores (práticos) em processos de pesquisa. Enfatizamos justamente esse papel da Universidade como instituição geradora de cultura capaz de incorporar o conhecimento do professor no conhecimento sistemático e reconhecido pelos cânones acadêmicos.

Neste texto pretendemos explicar os motivos dessa atitude diante da pesquisa realizada por professores do ensino básico.

## **OBJETIVOS**

Este trabalho é fundamentalmente uma reflexão apoiada na pesquisa e experiência em atividades de formação de professores na área de Ciências da Terra.

O alvo maior desta contribuição é a melhoria da educação. Tomamos o partido da defesa da autonomia e da capacidade dos professores de refletir sobre o ensino e aprendizagem como ponto essencial do trabalho educacional.

O ponto de partida para estruturar o referencial teórico do texto é justamente a discussão sobre se o professor pode ou não fazer pesquisa e quais são os principais resultados dela.

Pretende-se expor marcas importantes da controvérsia existente no campo educacional diante da pesquisa conduzida por professores do ensino básico.

## **CONTEXTO DA PESQUISA CONDUZIDA POR PROFESSORES**

Para tratar os modos como a pesquisa é configurada no trabalho do professor vale a pena indicar algumas premissas adotadas ao longo desta reflexão.

Contreras (1997) descreve as dimensões que compõem a autonomia do professor. A obrigação moral, os compromissos com a comunidade e a competência profissional compõem a autonomia do professor e estruturam seu trabalho.

Essas dimensões possuem algumas fontes a partir das quais o conhecimento do professor é estruturado.

Shulman (1987) procura revelar quatro fontes principais de conhecimento do professor: estudos de graduação, materiais e processos institucionais, pesquisas sobre escolas e escolarização e organizações sociais, sabedoria prática.

As dimensões e o conhecimento do professor acham-se circunscritos às condições institucionais e políticas que marcam a escola. Srour (1978) faz breve referência ao professor da escola pública e assinala a dupla determinação social, trata-se de um funcionário público (agente político

subalterno) e divulgador de conhecimento (agente cultural). Segundo o autor essas relações sociais determinam e subordinam as atividades profissionais dos professores.

Perez Gómez (2001) defende que a cultura docente conservadora adquire maior relevo quanto menor for: autonomia docente, independência e segurança profissional. Essa cultura proporciona significado, abrigo e identidade aos docentes nas condições incertas de trabalho. Professores sentem-se protegidos pela força das rotinas. Aprendem a reproduzir papéis, métodos e estilos habituais e isso ajuda a evitar conflitos com colegas e agentes externos: famílias e administração.

No momento em que a administração central do Estado de São Paulo impõe um currículo único a todos os alunos, apoiado em certo conjunto de apostilas, reforça-se a acomodação e inibe-se a criatividade e a autonomia. De outro lado, a Prefeitura da Cidade de São Paulo muda o estatuto do professor e introduz *promoções por mérito* aferido por meio de testes que exigem apenas conhecimento específico.

Gimeno (2000) examina e descreve as dimensões do currículo e converge para certos elementos que aproximam a atividade do professor da idéia de autonomia de Contreras (1997). Para Gimeno (2000) o currículo expressa a socialização das práticas escolares impostas de fora, a capacidade de o professor de modelar o currículo é um contrapeso possível se for exercido e estimulado adequadamente. Qualquer estratégia de inovação curricular deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores que é sempre exercido e pode enriquecer ou empobrecer as propostas originais. A mediação é exercida diretamente sobre o currículo, bem como por meio de pauta de controle dos alunos nas aulas que estabelecem a relação dos alunos com conteúdos curriculares.

A mediação mencionada ajuda a inserir o professor dentro das relações sociais – como pretendia Srour (1978) – e situa um espaço de exercício de autonomia no âmbito cultural. À medida que o professor distancia-se do papel de divulgador cultural (repetidor do livro didático) ele caminha rumo à tomada de decisão no plano cognitivo sobre o que e o como ensinar. Isso inclui considerar as necessidades de seus alunos.

Esse espaço de controle sobre os aspectos culturais pode ser potencializado a medida que o professor passa a investigar e refletir sobre seu próprio trabalho. Ao transformar sua sala de aula, a escola e a educação em objeto de pesquisa educacional o professor exerce mais plenamente sua autonomia. Tentaremos explicar esse ponto de vista ao examinar os modos como professores tornam-se pesquisadores, os obstáculos de tal caminho e os argumentos contrários a essa trajetória científica.

## **O AMBIENTE DA PESQUISA**

Elliott (1998) procura relatar o processo que conduziu a um conjunto de atividades de pesquisa qualitativa conduzida por professores. Na Inglaterra, a *pesquisa-ação* foi uma reação a mudanças curriculares da década de 1960. O autor assinala que a pesquisa conduzida por professores foi parte da estratégia de engajar esses profissionais em mudanças curriculares. No bojo do movimento político contra o fato de que professores (práticos) deveriam somente executar a mudança curricular, adotou-se a perspectiva que envolveu o professor no processo de conhecimento e construção do currículo da escola. Independentemente de matizes, *estilos* de pesquisa, tal engajamento do professor contribui para reduzir a importância do pesquisador de educação no desenvolvimento de novas propostas pedagógicas.

Pimenta (2002) pretende examinar as origens e os fundamentos do que é denominado *professor pesquisador* ou *professor reflexivo*. Parte do movimento preconizado pelos trabalhos de Donald Schön sobre professor reflexivo para revelar o alvo político e pedagógico de romper com certa divisão de trabalho que separa, de um lado, planejadores e especialistas e, de outro, práticos aplicadores de propostas pedagógicas.

Cochran-Smith & Lytle (1999) tentam expor o quadro do movimento de *professor pesquisador* durante a década de 1990. Para elas, o professor pesquisador acha-se vinculado ao movimento de formação de professores e aos esforços pela reforma da escola.

Clarke (2001) procura traçar certa tipologia sobre esse engajamento dos professores na pesquisa. O professor passou a documentar e analisar razões,

justificativas e preocupações de suas ações pedagógicas. Isso, por si mesmo, assinala a importância da pesquisa para melhorar o ensino.

Há um florescimento de experiências que envolvem trabalhos coletivos de professores. Carroll (2005) descreve como grupos de estudos de professores são formas de desenvolvimento profissional potencialmente capazes de engajar professores em pesquisa e análises críticas quando tratam da aprendizagem e da prática.

Entre as décadas de 1970 e 1990, as tendências que preconizam o engajamento de professores práticos no processo de formação inicial e continuada conduziram ao crescimento do papel mais ativo dos professores no desenvolvimento de inovações curriculares. Em traços largos, essa valorização do professor como agente do conhecimento e mudança da escola aproximou-se de tendências democráticas ou social-democráticas que, em alguma medida, são tributárias do movimento educacional ligado a pensadores tais como John Dewey, Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux.

A dedicação de parcela do tempo do professor para examinar sua sala de aula, sua escola, suas condições de trabalho, etc. aproxima-se de movimentos radicais em defesa da escola democrática (conceituada em Beane & Apple, 1997).

## **CRÍTICA AO PROFESSOR PESQUISADOR**

O final da década de 1990 parece marcar uma reviravolta diante da perspectiva do professor fazer pesquisa.

Parcela da crítica emerge entre pesquisadores que valorizam a idéia de que o professor deve ser um agente de mudança apoiado na pesquisa, mas outra parte é externa ao campo de investigação.

Não podemos perder de vista as mudanças nas condições de trabalho dos professores. Estudos comparativos de história de vida de professores de diferentes países revelam degradação do ambiente docente. Goodson (2007) mostra que a perspectiva produtivista penetrou na escola durante a década de 1990. Nos distintos países pesquisados, o autor assinala que testes padronizados e exames nacionais passaram a determinar o ritmo de atividades das escolas. O trabalho do professor foi homogeneizado, houve aumento de

horas dedicadas aos esquemas de avaliação dos alunos e intensificação do controle burocrático, ao mesmo tempo, houve exclusão de professores criativos.

Darling-Hammond & Youngs (2002) assinalam que há na literatura argumentos contra o aperfeiçoamento do professor. Relatório oficial defende que professores que completaram programas de formação continuada são academicamente fracos e não estão preparados para seu trabalho. O mesmo relatório advoga: habilidade verbal e conhecimento do objeto de estudo são os componentes mais importantes da efetividade do professor.

Diante do claro ataque governamental a formas ativas de formação de professores, precisamos procurar outros argumentos que condenam o papel ativo dos professores e, nesses, encontrar tanto a natureza, quanto os motivos que geram as críticas.

Schalock et al. (2006) indicam quais são as fraquezas das pesquisas conduzidas por professores: elas não possuem esquema e metodologia de pesquisa, ou seja, não contribuem para estruturar os elementos que compõem uma teoria.

Para os autores, uma teoria deve necessariamente ter: definição de temas clara e consistente; descrição de dados e da análise, bem como o contexto em que a pesquisa foi conduzida; qualquer pesquisa precisa situar-se entre outras pesquisas e propiciar condições para desenvolver novos programas de investigação; pesquisas precisam mostrar quais são seus impactos na formação de professores, bem como seus vínculos com a aprendizagem dos estudantes; tudo isso conduz a imaginar análises mais sistemáticas, avaliações controladas ou aleatórias e a necessidade de estudos de caso multidimensionais.

A linha da crítica de Schalock et al. (2006) é, de certa forma, o ataque mais estratégico contra as pesquisas feitas por professores. A maior parte dessas acha-se vinculada a problemas metodológicos e à falta de formalidade acadêmica das atividades do professor pesquisador.

Pode-se indicar, ainda, que há certo alinhamento dessa crítica em torno da oposição de pesquisa qualitativa e quantitativa. A última sendo mais prestigiada e representando o que pode contribuir para o avanço do campo educacional.

No âmbito das críticas externas ao movimento do professor pesquisador é preciso assinalar que parte dessas críticas opõe grupos acadêmicos. O movimento do professor pesquisador ocupa espaço significativo na academia e desloca a pesquisa tradicional em momento especialmente complicado de disputa por recursos que mantenham as investigações.

É preciso tratar a crítica feita por pesquisadores que apóiam a idéia de professor pesquisador. Em larga medida, essa crítica é também fundamentalmente metodológica e, em muitos casos, prescritiva.

Maxwell (2004) põe em dúvida a legitimidade de pesquisas feitas por professores. Advoga que a pesquisa deveria conduzir a encontrar as causas dos acontecimentos utilizando uma abordagem realista, ou seja, deve-se dar mais valor a métodos de natureza qualitativa para examinar objetos sociais e suas relações causais.

Cochran-Smith & Lytle (1999) alinham dois tipos de crítica ao professor pesquisador. O primeiro é metodológico, como pesquisar pode examinar sua própria escola ou sua própria sala de aula? Professores podem ter íntima visão sobre o ensino, mas isso não elimina a necessidade de pesquisar métodos *minimamente aceitáveis* para evitar excesso de distorção. O segundo argumento é relativo às finalidades da pesquisa, pois que muitas pesquisas são mais ou menos instrumentais e são obscuros seus nexos com aspectos sociais e políticos mais amplos. Ou seja, se o professor pesquisador não estiver engajado na esfera política sua força para construir perspectivas democráticas é muito limitada.

A partir do final da década de 1990, muita coisa mudou no panorama educacional. Nas décadas anteriores professores eram chamados para profissionalizar o ensino, para avaliar a sala de aula, para mudar a escola. Esse clima mudou radicalmente. Normas e esquemas que aumentam o controle sobre o trabalho do professor tornaram-se mais comuns e isso limitou as possibilidades do professor atuar (como tivemos oportunidade de indicar para casos de São Paulo).

Ravitch (2007) discute o caráter de documento elaborado por especialistas. Estatística depois de estatística mostra como os EUA estão perdendo a competitividade diante de outros países por causa da globalização. Indica que as empresas estão mudando para Índia porque os engenheiros lá

ganham quatro vezes menos do que os engenheiros norte-americanos. E qual é a conclusão? A educação pública está obsoleta. Começar tudo de novo implica recrutar profissionais mais brilhantes para ensinar. Como fazer isso? Oferecendo melhores salários. Como pagar esses salários elevados? Mediante corte de benefícios sociais dos professores, redução de pensões e de benefícios de saúde. E principalmente contratando bons gestores nas escolas para captar no setor privado os recursos necessários ao funcionamento das mesmas e cobrar dos pais os custos das escolas. Para que esse *novo* sistema funcione, é necessário existir avaliações externas que indiquem a qualidade das escolas e, dessa forma, indiquem para os pais e financiadores as melhores escolas, ou seja, aqueles que merecem investimento.

De fato, Ravitch (2007) revela que não é a escola que está em crise (como já ocorreu outras vezes), é a escola pública que está em risco de desaparecer.

Assinalamos que o valor atribuído a indicadores produzidos por avaliações padronizadas marca o esforço de definir variáveis que tornem o ensino eficaz. Observamos vários resultados explorando a capacidade de o professor dominar o conteúdo, administrar a sala de aula, número de alunos da sala de aula, valorização social da profissão de professor, exposição clara dos objetivos da lição, etc., ou seja, busca-se o fator determinante da eficiência por meio de estudos comparativos entre escolas e, ou, países. Nesse esforço pela eficácia e economia não há lugar para pesquisa conduzida pelo professor destinada à sua formação. O que está em jogo, de um lado, é o poder de decisão sobre o funcionamento da escola. De outro lado, na Universidade há a disputa por recursos de pesquisa e quanto mais for desconsiderada a pesquisa conduzida por práticos, mais recursos ficarão disponíveis para outros tipos de pesquisa.

## **CONCLUSÕES**

Os pesquisadores encontram-se hoje diante de um desafio: tomada de posição frente a tendências antagônicas relativas à educação continuada. No final da década de 1970 e na seguinte, houve uma defesa dos professores e práticos. Partia-se da idéia de que a melhoria do ensino e a mudança de

currículo dependiam do engajamento dos professores e adotaram-se perspectivas de *professor pesquisador*, *professor reflexivo* ou *pesquisa ação* como etapa da mudança educacional. Isso estava em acordo com orientações liberais, democráticas ou social-democráticas.

A partir da década de 1990 e seguindo até hoje, cresceram orientações de controle sobre o trabalho do professor. Se, inicialmente, isso foi vinculado aos mecanismos de avaliação externos às escolas, com baixo investimento em regulação, licenciamento e controle direto do funcionamento institucional nota-se, atualmente, um crescimento do esforço de controle do currículo vinculado às condições salariais ou de promoção na carreira docente. Novamente recorre-se a especialistas externos tal como ocorria na década de 1960. Hoje são chamados a formular diretrizes, parâmetros e indicadores para avaliar alunos e professores, bem como, a organizar currículos regionais ou nacionais para melhorar o ensino.

Dessa forma, os pesquisadores precisam tomar posição diante do conceito de professor pesquisador e de professor reflexivo. Diante do *status* epistemológico, é preciso dar respostas ao rigor metodológico e à qualidade das pesquisas, bem como às condições de apoio à mesma.

Neste quadro, não há dúvida de que a defesa do prático, da prática e da contribuição do professor como voz ativa diante do ensino, de seus conteúdos é a atitude correta para melhoria da educação e para a inovação curricular.

A defesa da autonomia do professor é vinculada ao esforço de criar condições de encontro, debate e reflexão sobre a escola, sobre o ensino e sobre aprendizagem. É um caminho para construir espaços criativos capazes mobilizar o currículo pela busca da integração curricular. Trata-se de criar certo ambiente favorável para reunir professores de diferentes disciplinas, professores mais novos e mais experientes para transmissão de conhecimentos práticos e experiências, para desenvolvimento do compromisso moral com a educação. Essas dimensões da ação devem ser cruciais para o aperfeiçoamento do professor e elas ocorrem à medida que professores organizados investigam e refletem sobre seu próprio trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BEANE, J.A.; APPLE, M.W. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997. 159p.
- CARROLL, D. Learning through interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. **Teaching and Teacher Education**, v.21, p.457-473, 2005.
- CLARKE, A. The recent landscape of teacher education: critical points and possible conjectures. **Teaching and Teacher Education**, v.17, p.599-611, 2001.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S.L. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, v.28, n.7, p.15-25, oct. 1999.
- CONTRERAS, J. **A autonomia do professorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1997. 231p.
- DARLING-HAMMOND, L.; YOUNGS, P. Defining "Highly qualified teachers": what does "scientifically-based research" actually tell us? **Educational Researcher**, v.31, n.9, p.13-25, Dec. 2002.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho decente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.137-152.
- GIMENO, J. **O currículo e a reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.
- GOODSON, I. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Pro-Posições**, v.18, n.2, p.17-37, mai./ago. 2007.
- MAXWELL, J.A. Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. **Educational Researcher**, v.33, n.2, p.3-11, Mar. 2004.
- PEREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 267p.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 e. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.
- RAVITCH, D. Challenges to teacher education. **Journal of Teacher Education**, v.58, n.4, p.269-273, Sep.-Oct. 2007.
- SAVIANI, D. O legado educacional do *longo século XX* brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S. de; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.9-57.
- SCHALOCK, H.D. et al. Scaling up research in teacher education: new demands on theory, measurement, and design. **Journal of Teacher Education**, v.57, n.2, p.102-119, Mar-Apr. 2006.
- SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb. 1987.
- SROUR, R.H. **Modos de produção: elementos da problemática**. Rio de Janeiro: Graal, 1978. 540p.