

FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Gloria Aparecida Pereira de Oliveira¹

RESUMO

É consensual que a pesquisa é componente necessário na formação docente, a importância de vivenciar, no decorrer da sua formação experiências de pesquisa, reside no fato de estas possibilitarem a compreensão de que a prática atualiza e interroga a teoria, ou seja, a prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a proporem alternativas. Uma das principais dificuldades para realizar a formação de professores na Universidade, tomando a pesquisa como princípio formativo, tem a ver com a mistificação da pesquisa no campo universitário e, conseqüentemente, com a sua definição exclusivamente baseada em modelos científicos. Este artigo discute a importância que se estabeleçam critérios compatíveis com a pesquisa do professor, sem marginalizar novas epistemologias, fortalecendo áreas comuns e abrindo possibilidades de colaboração entre escola e universidade.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professor; Pesquisa; Professor pesquisador.

ABSTRACT

There is agreement that the research component is needed in teacher training and should be an integral part of the work of the teacher. The importance to live deeply, in elapsing of its formation, research ex-

¹ Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e em Pedagogia pela Universidade São Francisco – Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente leciona na Faculdades Atibaia (FAAT) e na Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (FESB), onde também atua como coordenadora pedagógica dos cursos de licenciatura.

periences, lies in the fact they make possible the understanding that the practice updates and interrogates the theory, that is, the practical signals questions and the theory helps to understand these signallings, to interpret them and propose alternatives. One of the main difficulties in conducting the training of teachers at University, taking the search as formative principle, has to do with the mystification of university research in the university field and, consequently, with its definition exclusively based on scientific models. This article argues the importance of establishing criteria consistent with the search of the teacher, without further marginalize new epistemologies, strengthening common areas and opening up possibilities for collaboration between school and university.

KEY WORDS

Formation of teachers; Research; Teacher researcher.

Desde a década de 80, o debate acadêmico vem traçando, de forma nítida, um movimento de valorização da pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades do docente da educação básica. A tão propalada relação ensino/pesquisa na Universidade tem sido discutida, de forma recorrente, nos cursos de formação docente. É consensual, tanto na literatura educacional como também na oficial, que a pesquisa é componente necessário na formação docente, devendo ser parte integrante do trabalho do professor.

O movimento de valorização da pesquisa na formação docente, tanto no Brasil quanto no exterior, tem tomado diversos rumos: Demo (1991, 1994, 1996) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) é favorável à combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) enfoca o papel didático que a pesquisa pode ter na articulação entre saber e prática docente; Geraldi et al. (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática. Na literatura internacional, as propostas também são variadas, destacando-se Zeichner (1993), que valo-

riza a colaboração da Universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática, e Carr e Kemmis (1988) que, baseados na teoria crítica, defendem a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório.

Apesar de defenderem propostas diferentes de formação, essas proposições têm raízes comuns, pois valorizam a articulação entre teoria e prática e atribuem ao professor um papel ativo no seu desenvolvimento profissional, defendendo a criação de espaços coletivos na escola a fim de propiciar a reflexão.

Ao contextualizar historicamente essa temática, verifica-se que foi a partir da década de 90 que surgiram, de forma mais enérgica, os questionamentos sobre os modelos formativos dos professores, que pouco têm contribuído para as esperadas mudanças do trabalho docente, principalmente no que diz respeito à questão da dificuldade de preparar os alunos-futuros professores para a atividade científico-investigativa.

A discussão sobre a formação do professor-pesquisador suscita várias questões que vêm sendo debatidas na literatura, por exemplo: de que professor e de que pesquisa está se falando, quando se fala em professor-pesquisador? Quais são as condições para se fazer pesquisa que o professor que atua nas escolas tem? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? (André 1993, 2001a); Pode-se articular pesquisa e prática no trabalho e na formação dos professores? Como se dá a formação do professor-pesquisador e do pesquisador-professor? (Lüdke 1993, 2001a); Que significados perpassam a constituição do professor-pesquisador (Geraldi *et al.* 1998)? Outras questões também norteiam o presente estudo: Como situar os professores da escola básica diante da pesquisa? Qual a formação em pesquisa que o futuro professor tem recebido nos cursos de graduação? Como e sob quais condições tem sido oferecida esta iniciação à pesquisa nos cursos de formação docente? Quais as possibilidades de efetivamente aliar ensino e pesquisa nos cursos de formação inicial docente?

Nóvoa (1995) defende que é importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, devendo procurar sempre saídas para melhorar a qualidade de ensino e buscar soluções para os problemas enfrentados na formação do professor.

André (1995) sugere que os programas de formação estimulem seus alunos a utilizarem a metodologia científica, que inclui, entre outros aspectos, a definição de um problema e a busca sistemática de conhecimentos para a sua elucidação, exigindo, assim, um preparo dos docentes, que devem assumir uma postura participativa, flexível e ativa/investigadora.

Outra linha de trabalho sobre o tema pesquisa e docência é representada pelas obras de Demo, que enfocam a pesquisa como princípio científico e educativo (1991), relaciona pesquisa e construção do conhecimento (1994) e propõem educar pela pesquisa (1996). Demo denuncia o efeito reprodutivista do ensino que não se fundamenta num trabalho de pesquisa do professor, e aponta como solução para esta situação o caráter indispensável da pesquisa para o trabalho docente, em qualquer nível de ensino.

Ao propor a pesquisa na formação inicial, Demo (1991) afirma ser necessário abrir, para a educação, a possibilidade de novas leituras teóricas, sendo indispensável pensar na possibilidade de novos enfoques metodológicos e novas práticas pedagógicas.

Para Demo (1991), a Universidade, voltada para a formação do aluno, deve ter a preocupação de que seus professores procurem transformar a sala de aula em um ambiente propício à pesquisa, ao questionamento e à reflexão, e que desenvolva em seus alunos o desejo de conhecer mais.

O autor, ao propor a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e o caráter formador da atividade de pesquisa, instiga o professor para um trabalho diferenciado em sala de aula, com metodologia que ultrapassa a abordagem reprodutivista. Além

disso, demonstra a necessidade de o professor construir seu próprio conhecimento, incentivando os docentes a se libertarem da reprodução, e propondo que a pesquisa coincida com a criação e a emancipação.

Demo foi um dos primeiros autores nacionais a discutir a pesquisa na formação docente, considerando, conforme discute Azzi (1993, p.192):

Quando propõe que todo professor seja também um pesquisador é claro que Demo não está imaginando que todos irão criar um conhecimento novo no sentido de fazer avançar as teorias científicas. Ele está propondo que todo professor seja um criador de seu próprio conhecimento através de uma postura investigativa de reconstrução do conhecimento já existente, o que não impede que ele também contribua para descoberta inédita.

Seguindo o raciocínio de Demo, Natário *et al.* (1999) afirmam que “a pesquisa deve ser reconhecida como um instrumento educativo por levar os estudantes a lidarem com o processo e não apenas com o produto desse processo” (p.73). Ou seja, a pesquisa permite que os alunos construam o seu próprio conhecimento, não mais se limitando a recebê-lo pronto.

É sob pontos de vista como estes que a atividade de pesquisa é, atualmente, considerada recurso indispensável ao trabalho do professor, tornando-se um importante instrumento, uma vez que sua prática contribui para a formação de profissionais mais críticos e questionadores, tanto quanto ao conhecimento que aplicam, como em relação à produção de novos conhecimentos. Neste sentido, a pesquisa deve tornar-se parte do processo de formação, uma vez que é constitutiva do trabalho do professor.

Ao considerar que os cursos de formação de professores devem preparar o professor-pesquisador, ou seja, o professor capaz de tomar a sua prática pedagógica como objeto de reflexão, problematizando-a a partir de determinados pressupostos teóricos, e buscando, assim, aperfeiçoar e transformar sua ação, são fun-

damentais, então, que este professor se desenvolva no contexto universitário, afinal, a Universidade é, em tese, o local privilegiado para a formação de profissionais criativos e para a produção do conhecimento através da pesquisa.

Segundo Oliveira e Azzi (2002), apesar do amplo reconhecimento da importância da pesquisa, e de toda a discussão acerca da necessidade de se formar o professor-pesquisador, tal tarefa não tem se mostrado fácil, primeiro porque o conceito de pesquisa não está claro para os docentes e futuros docentes, e também porque pouco se sabe sobre sua prática na graduação e nas escolas.

Uma das principais dificuldades para realizar a formação de professores na Universidade, tomando a pesquisa como princípio formativo, tem a ver com a mistificação da pesquisa no campo universitário e, conseqüentemente, com a sua definição exclusivamente baseada em modelos científicos.

Alguns Estudos que Enfocam a Pesquisa na Formação Inicial Docente

Ao ter como premissa que a formação inicial para a pesquisa, oferecida na graduação, é fundamental para a qualificação do futuro professor, é necessário debruçar-se sobre estudos que abordem essa temática, e que descrevam experiências em relação à pesquisa, proporcionando assim subsídios que possam embasar as discussões para que se repense essa formação, especialmente no curso de Pedagogia.

Tal tarefa é viável devido ao aumento significativo de trabalhos publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos de educação, o que vem a confirmar o crescente interesse em discutir a relevância da pesquisa na formação e na prática docente.

Pesquisa realizada por Silva, Araújo e Ruiz (2000), junto a 12 professores que trabalham com o componente curricular 'Pesquisa e Prática Pedagógica' no curso de Pedagogia da Faculdade

de Educação da Universidade Fluminense (FEUFF), aponta duas grandes concepções de pesquisa. A primeira aponta para a noção de que a pesquisa se associa à produção de um trabalho científico rigoroso, pautado pelos padrões acadêmicos². Por outro lado, até se contrapondo a essa visão academicista, os autores da pesquisa identificaram uma compreensão de pesquisa como uma ‘atitude’, uma postura em relação ao saber acumulado. Essa ‘atitude de pesquisa’ seria construída com base em princípios como “curiosidade, criatividade, capacidade de problematização do real e das práticas cotidianas, espírito crítico, reflexividade” (p.155).

De acordo com os autores, a primeira concepção, levada ao extremo, pode dificultar a identificação da pesquisa como princípio formativo capaz de atravessar o processo de formação de professores na Universidade, pois acaba se revelando como uma visão restrita e até mesmo elitista da atividade de pesquisa. A segunda concepção, por sua vez, corre o risco de banalizar, simplificar a ciência, a pesquisa e o trabalho científico. Para os autores, o tratto dessa questão tem levado “a postular que a disputa entre estas duas concepções de pesquisa é, por assim dizer, um falso dilema (...), na medida em que tais concepções não são necessariamente opostas ou antagônicas” (p.156).

É pertinente a afirmação dos autores quando dizem que esse é um falso dilema, uma vez que os princípios descritos são indispensáveis também à postura científica em sentido estrito.

Oliveira e Azzi (2001) buscaram conhecer, em um curso de Pedagogia particular noturno, junto a 51 alunas concluintes, em fase de elaboração de monografia, a concepção que possuíam sobre pesquisa, a partir das experiências vivenciadas até aquele momento. O resultado apresentado pelas pesquisadoras mostra que, de forma geral, as alunas percebem a pesquisa em sua for-

² Rigorosa elaboração teórico-metodológica, apresentação de relatório segundo as normas vigentes, e originalidade, contribuindo desta forma com a ampliação do conhecimento de uma determinada área.

ma instrumental, como coleta ou levantamento de dados; como forma de rever ou aprofundar conhecimentos e, principalmente, como uma busca de informação; apenas duas alunas indicaram a pesquisa como meio para a construção e reconstrução de conhecimentos. De acordo com os dados obtidos, concluiu-se que não existe um claro reconhecimento do papel e da importância da pesquisa para a atividade docente, apesar de as alunas demonstrarem conhecimentos dos aspectos metodológicos.

Lüdke (2001a) apresentou os resultados de pesquisa³ realizada junto a professores de ensino médio, que atuavam em estabelecimentos da rede pública, selecionados por oferecerem condições que garantissem o exercício da atividade de pesquisa entre o corpo docente. Os objetivos eram: 1) investigar as concepções que os professores têm de pesquisa, em condições favoráveis de trabalho; 2) descrever e analisar os trabalhos que estes professores realizam, tanto sob a denominação geral de pesquisa, quanto sem que estes tivessem uma relação formal com essa designação mas, de alguma forma, envolvessem procedimentos semelhantes, por exemplo, estudos pessoais ou elaboração de material didático.

Nessa pesquisa, a partir de um roteiro básico, foram entrevistados 70 professores, coordenadores e diretores, todos graduados, sendo que a maioria possui também formação em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Lüdke procurou analisar as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, e se a preparação oferecida a esses docentes, em sua formação, poderia se refletir nas pesquisas realizadas nessas escolas. Interessava à pesquisadora estudar a contribuição da formação inicial ou continuada na preparação do professor para a pesquisa. O resultado apresentado não registra, entre os entrevistados, um reconhecimento claro do papel e mesmo da importância da pesquisa para a atividade docente em geral.

³ Pesquisa realizada por uma equipe de professores e estudantes do Departamento de Educação da PUC-RIO.

De acordo com Lüdke (2001b), ‘nossos professores se encontram, em geral, em uma situação aproximada à de “estar em pesquisa”, indicada de um modo bastante amplo por um “projeto”, nem sempre identificável como projeto de pesquisa’ (p.35). Lüdke relata que a exigência regulamentar de “fazer pesquisa”, comum ao conjunto de professores, parece ser preenchida por alguns deles por meio de um *projeto* de curso, de um evento, de um conjunto de materiais didáticos ou mesmo um programa de estudos, que não se convertem, porém, em trabalho de pesquisa (Lüdke, 2001c).

Outro dado importante é o fato de que a maioria dos professores participantes graduou-se em Universidades públicas, que são instituições reconhecidas pelo comprometimento com o ensino, pesquisa e extensão. Dos entrevistados, apenas 22 professores relataram ter recebido formação para a pesquisa durante o curso de graduação, e apesar de reconhecerem a importância da formação oferecida pela Universidade nos cursos de graduação e pós-graduação, apontaram falhas nesta formação, por exemplo: “a ausência de disciplinas como metodologia de pesquisa nos currículos mais antigos e, sobretudo, a impossibilidade ou dificuldade de participar de programas de iniciação científica” (p.77).

Segundo Lüdke (2001c) 48 professores participantes declararam não ter recebido qualquer formação para a pesquisa nos cursos de graduação. A pesquisa apontou também que, em alguns cursos de graduação, tal formação parece ocorrer de forma natural, pois, dos professores que declararam ter recebido preparação para a pesquisa, 17 têm formação em cursos da área de ciências físicas e naturais (Biologia, Geografia, Física e Química), e somente 6 são da área de ciências humanas (Ciências Sociais, Letras e Educação Artística).

Outro dado interessante que a pesquisa apresenta é que, entre os professores que desenvolveram as pesquisas nos cursos de pós-graduação, a maioria afirma que realizou seus estudos tanto

no âmbito da sala de aula, como em relação às questões específicas de cada área de conhecimento, o que, segundo a pesquisadora, “pode supor uma ligação efetiva entre esses dois pólos do trabalho e da formação do professor pesquisador, representados pela escola de educação básica, onde exerce o magistério, e pela universidade, onde aprimora sua formação” (p.79).

Além da preparação universitária, os docentes também indicaram, como instância auxiliar na formação para a pesquisa, a prática docente, afirmando que a sala de aula oferece elementos para a reflexão e estimula o professor a se aperfeiçoar constantemente para corresponder às expectativas dos alunos. Assim sendo, a prática docente incentiva a preparação do professor, que encontra na pesquisa não apenas um meio de produção de conhecimentos novos, mas também um veículo de aquisição e atualização para sua formação profissional.

Entre os entrevistados que disseram ter recebido formação para a pesquisa, o maior número graduou-se no final dos anos 80 ou na década de 90, o que sinaliza, segundo Lüdke, um efeito positivo das medidas oficiais adotadas em relação ao incentivo à prática da pesquisa na formação docente.

Lüdke (2001b) constatou ainda uma percepção, predominante entre os entrevistados, de que o modelo acadêmico não seria o mais adequado para a pesquisa necessária à escola básica. Mergulhados nos problemas do dia-a-dia das escolas, eles entendem que, para enfrentá-los, não é possível, nem conveniente, seguir os passos sistematizados pelo modelo acadêmico. Embora reconheçam a “superioridade” desse modelo, que continua aparecendo em suas falas como uma espécie de “tipo ideal” de pesquisa, quando se trata de apontar aquele que deveria servir às necessidades da escola, não é o modelo acadêmico que é lembrado. Vários dos entrevistados expressaram claramente essa posição, chegando a dizer que os acadêmicos deveriam vir até a escola, para ver o que é preciso investigar.

Os dados apontam, então, para uma situação de ambivalência em relação ao conceito de pesquisa entre os professores entrevistados. Ele é indicado com uma conotação positiva, quase ideal, na forma da “pesquisa acadêmica”, mas em seguida é rejeitado quando se considera sua aplicação à realidade da escola. Os participantes mostram-se divididos entre uma perspectiva voltada para uma meta acadêmica e uma outra, voltada para a situação de sua prática como docentes. Segundo a autora,

[...] as representações que eles possuem sobre a pesquisa são fortemente marcadas pela conotação acadêmica, em geral introduzida em sua formação inicial, e reforçada nos cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de atualização, assim como nos livros e manuais de metodologia de pesquisa, nos mini cursos, palestras, seminários e outras instâncias formadoras (p.37).

De acordo com Lüdke, o predomínio da conceituação acadêmica da pesquisa em educação, tanto na formação inicial quanto na contínua, está presente nos materiais didáticos utilizados, e é perceptível também na representação de grande parte dos formadores, não deixando muito espaço para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões da prática diária das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem cercar toda forma de pesquisa.

Lüdke (2001b) pondera que

O limbo em que se encontram nossos professores não é muito diferente daquele registrado em boa parte do meio acadêmico, preocupado hoje com a ampliação do conceito de pesquisa para atender aos requisitos levantados pelo trabalho de professores e diretores em suas escolas (p.38).

O fato é que só o reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não basta para encontrar um substituto mais abrangente, que inclua outras formas de fazer pesquisa, como algumas das efetuadas por professores da educação básica.

Natário *et al.* (1998), ao investigarem os conceitos universidade, ciência e pesquisa junto a 69 alunos universitários ingressantes de um curso de Pedagogia noturno, numa instituição particular do estado de São Paulo, constataram que a maioria desses alunos (81%) concebia a pesquisa como *aprofundamento de estudos* ou *estudo sistematizado*. Em relação ao conceito de universidade, a maioria dos participantes apontou-a como *local de formação profissional ou um conjunto de faculdades*, e a metade dos participantes entende ciência como *um estudo que utiliza pesquisa*. A partir desses dados, os autores concluem que os conceitos ora investigados mostram-se “fragmentados e deficitários em sua dimensão social, fazendo-se, portanto, necessária a reflexão e investimentos nesses aspectos não só na Universidade, mas no ensino médio e fundamental” (p.148).

Outro estudo que enfoca a pesquisa na formação inicial docente é o realizado por Chicarelle (2001) em duas instituições privadas de ensino superior: uma Universidade que conta com programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em diferentes áreas do conhecimento, portanto, com tradição em pesquisa, e uma Faculdade pequena que oferece pós-graduação *lato sensu* e um único programa *stricto sensu* em nível de mestrado, na área de Educação. Objetivando conhecer como o aluno concluinte do curso noturno de Pedagogia se posiciona em relação à formação inicial científica que recebeu na graduação, a pesquisadora constatou que os participantes a concebem como *aprofundamento de conhecimentos e estudo*, e que a formação inicial científica que receberam foi precária, tendo em vista declararem que foram iniciados cientificamente por meio de atividades didáticas previstas em diferentes disciplinas ou por meio de pesquisa bibliográfica.

Um outro dado apresentado é que, apesar da falta de bolsas, divulgação, participação em programas de iniciação científica, orientadores, formação científica no curso etc., os participantes destacaram exatamente estes aspectos como condições que a ins-

tituição precisa promover para que o aluno de graduação em Pedagogia se envolva com a pesquisa.

O estudo apontou também que as disciplinas que deveriam oferecer a formação metodológica científica não cumprem o seu papel, pois os dados revelaram a precariedade na concepção de formação inicial científica e de pesquisa por parte dos alunos.

A pesquisadora concluiu que os dados obtidos evidenciaram não só a inexistência de atividade de pesquisa no curso de Pedagogia, como também a falta de interesse em realizá-las por parte dos participantes. Tal fato evidencia que criar disciplinas responsáveis pela formação científica não é suficiente, é necessário disponibilizar outros recursos e empreender ações decisivas em direção à criação de um “ambiente de pesquisa” nas instituições.

Vários trabalhos que enfocam a pesquisa na formação inicial docente, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, também podem ser encontrados, mais recentemente, nos Anais do VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (2001), e nos Anais do X e do XI ENDIPE (2000, 2002).

A partir das discussões até aqui apresentadas, pode-se dizer que os alunos ingressam na graduação com concepções de estudo, decorrentes do ensino médio, relacionadas à de absorção de conhecimento e não à sua produção, e que, muitas vezes, eles saem da Universidade sem mudar essa concepção.

Segundo Lüdke (2000, p.105):

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

programas de desenvolvimento profissional e de formação inicial e continuada de docentes. Entretanto, ao se visualizar o que de fato fazem os professores sob essa denominação, fica patente a insuficiência do conceito corrente para dar conta de modo satisfatório de uma tal variedade de manifestações, muitas delas não atingindo sequer critérios mínimos comumente por ela requeridos.

A Pesquisa do Professor e o Estabelecimentos de Critérios para sua Avaliação

Sem dúvida é importante que se estabeleçam critérios compatíveis com a pesquisa do professor, sem marginalizar novas epistemologias, fortalecendo áreas comuns e abrindo possibilidades de colaboração entre escola e universidade.

Não é o caso de se abrir mão do rigor exigido de qualquer pesquisa, mas sim, como lembra Lüdke (2001a), tentar a proposição de novos critérios de avaliação compatíveis com a pesquisa desenvolvida pelo professor. É nesse sentido que Lüdke (2000) destaca a contribuição de Demo, ao afirmar que “se trata do único trabalho de âmbito nacional que procura distinguir níveis de pesquisa e avançar uma operacionalização incipiente de cada um deles” (p.106). Demo (1994) procurou estabelecer nuances no interior do próprio conceito de pesquisa, até então tratado de maneira monolítica, e depois de afirmar que “pesquisa não é qualquer coisa” (p.40), propõe sua distinção em cinco níveis.

Nível I	Interpretação reprodutiva no sentido de tomar um texto e sistematizá-lo, reproduzindo com fidedignidade.
Nível II	Interpretação própria, na qual já entra um componente de interpretação pessoal, dizendo-se com palavras próprias o que os outros já disseram.
Nível III	Reconstrução tomando como ponto de partida a construção vigente, refazendo-a de acordo com uma proposta própria (tese de doutorado e dissertação de mestrado)

Nível IV	Construção em que se toma o que já existe como mera referência e se procura abrir caminhos novos, buscando alternativas (enquadram-se neste caso personalidades científicas detentoras de bagagem própria e criadoras de novas teorias).
Nível V	Criação/descoberta, no qual situam-se os introdutores de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos, e ao qual muito poucos pesquisadores têm acesso.

Apesar da distinção, certos componentes estão envolvidos em todos os níveis: o compromisso com a sistematicidade, a qualidade formal e política e a intervenção inovadora.

Outro autor que discute a questão da pesquisa do professor e o estabelecimento de critérios para ela é Beillerot (2001), que distingue entre “*estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador*”. Para o autor, o fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Já a expressão “fazer pesquisa” indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir um indivíduo ao *status* de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia.

Segundo Beillerot (2001),

Nos meios universitários o uso da palavra ‘pesquisa’ no singular, e por vezes até mesmo sendo empregada com maiúscula, implica um pressuposto pleno de sentidos, de equívocos e conivências: para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa é científica, ou não é pesquisa. Gostaríamos de mostrar que a situação real não obedece a esta idéia geral e que os debates em voga (reativados pela criação dos IUFM⁴), necessitam urgentemente de tentativas de esclarecimentos. Trata-se de uma tarefa

⁴ IUFM – Institutos Universitários para a Formação de Mestres (França).

delicada, porque ela diz respeito às pessoas nas suas dimensões afetivas e sociais; e deve ser realizada sem ilusões, pois não se saberia legislar em termos de linguagem e epistemologia. Portanto, o acordo possível, entre muitas pessoas, sobre uma série de distinções e de disjunções, contribuiria para tornar os debates mais articulados, mais refinados, e para encontrar, então, os pontos reais de divergência, os aprofundamentos necessários, assim como o bom nível dos debates políticos; em resumo, contribuiria para tornar as discussões tão teóricas quanto possíveis, dando às dimensões socioideológicas seu verdadeiro lugar (p.71).

Beillerot, ao procurar esclarecer que o conceito de pesquisa não é unívoco, propõe uma classificação da pesquisa em dois níveis. O primeiro nível, tomando por base os processos e a atividade mental implicados, exige a satisfação de três condições:

1. Uma produção de conhecimento novo (critério I);
2. Um procedimento de investigação rigoroso (critério II);
3. A comunicação de resultados (critério III).

Em relação ao primeiro critério, o autor propõe como solução que o reconhecimento do conhecimento novo seja legitimado pela comunidade mais próxima ao assunto, o que o limita a um determinado tipo de pesquisa. Quanto ao segundo critério (procedimento rigoroso), ele esclarece que é necessário, indispensável mesmo para distinguir atividades de pesquisa de outras paralelas. O terceiro critério pauta-se na comunicação dos resultados, pois, segundo o autor, não haveria pesquisa se não se visasse à sua comunicação (discussão crítica, verificação e acumulação). Para o autor, a observação dessas três condições básicas já permite a eliminação de uma série de atividades chamadas individualmente de pesquisa. Respeitados estes níveis, tem-se a pesquisa *mínima* ou de primeiro grau.

Prosseguindo, o autor estabelece mais três critérios, que acrescenta aos três já indicados para a pesquisa *mínima*, e propõe,

para uma pesquisa *superior* ou de segundo grau, os seguintes critérios:

4. Introduzir uma dimensão de crítica e reflexão sobre suas fontes, seus métodos e modos de trabalho (critério IV);
5. A sistematização da coleta de dados (critério V);
6. a presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que contribuem para a elaboração de uma problemática, assim como para a interpretação de dados (critério VI).

A introdução desses últimos critérios pode sugerir uma qualificação questionável às pesquisas de segundo grau, designando-as como *superiores* ou *universitárias*; o autor, entretanto, alerta para o risco desse viés, lembrando que mesmo nas instituições de ensino superior se encontram pesquisas do nível mínimo, e que se pode constatar a existência pesquisa de segundo grau fora da universidade.

Beillerot está convencido da utilidade das duas séries de critérios propostos, que podem ajudar na triagem e também no reconhecimento de pesquisas a serem incluídas ou não como tais, contanto, ressalta, que eles sejam usados com flexibilidade e sensibilidade. Não é o caso, diz ele, de reservar o termo pesquisa apenas às investigações que apliquem a totalidade dos critérios, mas será conveniente perguntar a cada uma delas a qual das séries obedece, pois mesmo atendendo apenas a quatro ou cinco critérios, uma pesquisa candidata ao segundo grau permanece uma pesquisa mínima, ao passo que uma outra, candidata ao nível mínimo, se não preencher suas três condições, simplesmente não será uma pesquisa.

Para o autor, a qualidade de uma pesquisa não se reduz ao que pode ser avaliado pelos critérios propostos, mas pela maneira como eles são trabalhados, cada um isoladamente e todos em

interação. Destaca também que o uso do termo *pesquisa científica* envolve outra questão delicada, que pode servir para afirmar ou confirmar uma posição social de demarcação, de dominação. O autor entende que, se a produção das pesquisas mais bem sucedidas, mais originais, depende de toda uma série de pesquisas de natureza e gêneros diferenciados, não é possível classificar algumas de ‘científicas’, tendendo a excluir as outras do campo da necessidade científica, quando elas contribuem para ele.

André (2001c) afirma que, para entender as razões que têm levado os pesquisadores, nos últimos anos, a se preocuparem com a redefinição dos critérios de julgamento dos trabalhos científicos, é importante situar as mudanças que ocorreram no campo da pesquisa nas áreas humanas e sociais.

Nos últimos 20 anos, ao mesmo tempo em que se observa um crescimento muito grande no número de pesquisas da área de educação no Brasil, oriundo principalmente da pós-graduação, observam-se também muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos (p.53).

A autora aponta também que, nas duas últimas décadas, ocorreram mudanças no contexto de produção dos trabalhos de pesquisa. Se o papel do pesquisador, antes era sobretudo o de um sujeito ‘de fora’, nos últimos dez anos ocorreu uma valorização do olhar ‘de dentro’, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Tais modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Todas essas mudanças acabam por levantar questionamentos como: “O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimentos? Como julgar

o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados?” (p.55). A autora avalia que a construção desses critérios, tanto os mais gerais quanto os mais específicos, é uma tarefa coletiva e de longo prazo.

Para que consigamos evoluir nessa direção é preciso que comecemos a explicar os critérios seguidos para avaliar, por exemplo, os projetos enviados pelos pesquisadores ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior-Capes, à Fundação de Amparo à Pesquisa – Fapesp, e os aspectos levados em conta ao julgar os trabalhos dos pós-graduandos nas bancas de dissertação e tese (p.58).

Entre esses critérios, destaca-se a importância dada ao fato de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes suas contribuições ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

Há também uma cobrança para que as pesquisas tenham objetos bem definidos, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Considera-se que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido.

Esses seriam os critérios gerais, utilizados para julgar os trabalhos científicos. Teríamos que pensar, então, nos aspectos mais específicos para avaliar tipos diferentes de pesquisa.

No entender de André (1995), a pesquisa tem uma finalidade prática, um papel mediador no preparo de professores, para que estes venham a ter uma atuação docente eficaz em sala de aula. Ocorre uma diferenciação, assim em relação à pesquisa cien-

tífica que visa, segundo a autora, “sobretudo a produção de novos conhecimentos e deve satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e de legitimidade científica” (p.35).

De acordo com André (2001b), a pesquisa com propósitos didáticos não precisa necessariamente atender a esses requisitos, mas deve, além de propiciar o acesso aos conhecimentos científicos, “trazer aos professores - consumidores da pesquisa - as novas conquistas no campo específico de conhecimentos” (p.353), levar o aluno-professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e a “incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional” (p.353).

André (1995) propõe ainda a pesquisa como modo de apropriação ativa do conhecimento, pois a autora parte do princípio que os conhecimentos se constroem na ação e na interação, e propõe que os cursos e programas de formação docente utilizem uma metodologia investigativa, ou seja, que estimulem seus participantes a utilizarem: “A metodologia científica que inclui, entre outros aspectos, a definição de um problema e a busca sistemática de conhecimentos para a sua elucidação, o que vai exigir um preparo dos docentes para observar, registrar, selecionar, analisar e relatar dados” (p.36).

Zeichner e Noffke, citados por Lüdke (2000), após analisarem critérios dirigidos à investigação do professor como legítima forma de pesquisa educacional, ressaltam o crescente apoio que vem recebendo seu potencial para gerar conhecimentos. Enfatizam sua vantagem, nesse sentido, sobre a pesquisa acadêmica, por se beneficiar da proximidade entre o professor e sua sala de aula, garantindo assim *insights* únicos sobre a própria sala de aula e sobre o processo de produção do conhecimento.

Neste sentido os autores, propõem que se coloque

[...] em discussão a questão geral dos critérios que deveriam ser empregados para verificar a credibilidade das afirmações fei-

ta pela pesquisa do professor, [...] defendendo sua legitimidade como forma de pesquisa educacional, que deveria ser avaliada com critérios que se entrelaçam, mas também são algo diferente daqueles usados para avaliar a credibilidade da pesquisa educacional acadêmica (p.5).

É possível notar que os autores dos trabalhos aqui apresentados encontraram dificuldades para, junto com os participantes, estabelecer como ponto de partida um conceito consensual, ou mesmo próximo a um consenso, a respeito do que é pesquisa, especialmente quando restrita à área da educação. Tal fato evidencia que a pesquisa, mesmo sendo cada vez mais reconhecida como uma atividade indispensável na formação do professor, uma atividade que pressupõe busca, descoberta e compreensão da realidade, ainda gera polêmica quanto ao seu uso e significado.

Uma das explicações possíveis para essa ocorrência é que o termo ‘pesquisa’, popularizado há algum tempo, está sendo utilizado de forma errônea e até comprometedor, por exemplo, em relação às ‘pesquisas escolares’ solicitadas pelos professores no ensino fundamental ou médio, onde, dado um tema, os alunos vão à biblioteca e copiam literalmente o que enciclopédias, livros, dicionários e *sites* na internet dizem sobre o assunto, geralmente, assumindo o caráter de recorte sobre determinado assunto. Tais atividades, apesar de contribuírem para despertar a curiosidade do aluno, não chegam a representar o verdadeiro conceito de pesquisa, ou seja, a pesquisa como fruto da curiosidade e da inquietação do indivíduo ou de um grupo, que busca, através de atividades sistemáticas, a profundidade de um determinado aspecto da realidade, tendo consciência de que, para tanto, se faz mister decidir por uma orientação teórico-metodológica, pois ela é quem determinará o que é e o que não é importante pesquisar, e que visão de homem, de mundo e de sociedade tem o pesquisador.

A outra explicação possível é o fato de que a pesquisa sempre foi entendida como uma atividade para ‘intelectuais’, ou seja,

uma atividade científica destinada e praticada pelos intelectuais, sendo que, no meio acadêmico, por muito tempo, pesquisa foi entendida como atividade restrita aos mestres, doutores e cientistas, enfim, aos ‘iluminados’, aqueles considerados como tendo legitimidade para pensar, pesquisar, escrever e defender as suas teses.

De acordo com Ferraz (2000), é no ensino superior que os alunos vão adquirindo contato com outras concepções e práticas de pesquisa; apesar disso, só recentemente percebe-se a preocupação com essa atividade desde a graduação.

Sobre esse assunto, Geraldi (1996) entende que o incentivo à pesquisa durante a graduação tem sido individualizado face à (pré) suposição de que só alguns alunos têm condições para investigar. Tal (pré) suposição, segundo a autora, parece resultar de dois diferentes pontos de vista que se complementam: para o primeiro, somente alguns seguirão a carreira de investigador e para estes deve-se propiciar o preparo já na graduação; segundo a autora, isso implica (embora não afirme) que para os demais, ou seja, a maioria, o ato de investigar não tem significado. O segundo ponto de vista resulta de um critério decorrente da “meritocracia”: capacidade, inteligência, bagagem teórica, etc, de alguns alunos que apontados por seus professores/avaliadores, lhes abrem as chances para participar em projetos de iniciação científica.

Na realidade, um e outro ponto de vista acabam patrocinando o que a autora, citando Foucault (1971), chama de “a construção da sociedade dos eleitos”, dos competentes, das meritocracias, das excelências, a rarefação dos sujeitos falantes, ou seja, o mecanismo de controle do discurso e de sua produção.

Apesar da necessidade inquestionável de se formar o professor com habilidades para pesquisar, e de que esta formação se dê num ambiente propício à prática da pesquisa, que favoreça o processo de interação com a atividade investigativa, para que o professor incorpore a pesquisa como princípio formativo desde a sua formação inicial, devemos refletir como Lüdke (2001a) e

questionar qual o tipo de pesquisa que se enquadra nas situações vividas pelos professores, um tipo de pesquisa que possa, efetivamente, representar o crescimento destes enquanto profissionais autônomos. Também é importante questionar se não seria a própria formação que recebem (ou não) os nossos professores um fator determinante para o tipo e o nível de pesquisa que eles podem ou não desenvolver.

Isto porque, segundo Lüdke (2001a), falar em produção de conhecimento pelos professores ainda causa estranhamento, pois há muita resistência entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no conhecimento científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica.

No caso do professor, especialmente, ressalta-se a importância de sua formação estar voltada para uma atitude reflexiva e investigativa. Afinal, questiona Ferraz (2000), “como exigir que o trabalho docente seja comprometido com a formação de alunos críticos, estimulando-se a indagação e a busca de novos conhecimentos, se o professor não tiver essa oportunidade e essa experiência?” (p.61). Em outras palavras, como o professor irá estimular seus alunos à pergunta e à reflexão, caso ele não tenha vivenciado essa experiência ao longo de sua trajetória escolar e na sua formação profissional?

Quatro tópicos parecem ser consensuais nas análises feitas pelos autores estudados:

1. Que é necessário estabelecer critérios de avaliação compatíveis com a pesquisa desenvolvida pelo professor;
2. Que a pesquisa desenvolvida pelos professores é diferente da ‘pesquisa científica’, uma vez que há diferenças nos objetivos perseguidos entre a pesquisa educacional e a pesquisa científica;

3. Que o fato de se reconhecer sua diferença não quer dizer que ela é menor ou menos importante, ou mesmo que deva ser realizada sem rigor ou sem obedecer a critérios estabelecidos;
4. A contribuição da pesquisa na formação docente é fundamental e tem grande potencial para desenvolver, no professor, a disposição e a competência para pensar o próprio trabalho.

Os tópicos apontados sinalizam que a integração entre as tarefas de ensinar e pesquisar constituem-se em desafio permanente para a ação cotidiana dos educadores, e também para os processos de formação de professores. Para que isso ocorra, há que se enfrentar tensões relacionadas tanto ao lugar e ao processo de formação do professor, quanto ao lugar e ao modo de se fazer pesquisa em educação. Da mesma forma, há a necessidade de se construir critérios sobre o que é pesquisar e para quê, e para quem servem seus resultados.

Mais importante do que discutir a diferença entre as diferentes perspectivas de pesquisa, é apostar na possibilidade de diálogo entre elas, bem como em uma forma de fazer interagir e de integrar as atividades e reflexões do professor em sala de aula com a pesquisa acadêmica realizada nas Universidades.

Não é mais possível continuar presenciando e reforçando a enorme distância entre o que se produz na academia e o que os professores constroem nas escolas. Sobre esse aspecto, talvez seja necessário refletir quanto ao papel da teoria na formação do professor e na realização das pesquisas, pois parece existir um abismo entre as teorias pedagógicas trabalhadas com os alunos dos cursos de formação de professores e a realidade que irão encontrar nas escolas. Muitas vezes, é possível perceber que, para os alunos, os conhecimentos 'científicos-teóricos-acadêmicos' são importantes apenas para o momento da sua formação profissional e, portanto, não estão relacionados com a realidade prática do

fazer pedagógico em sala de aula, isto é, que não são suficientes ou não contribuem para as suas ações diárias e para a relação entre professor-aluno-conhecimento-ensino-aprendizagem.

Formar o Professor-pesquisador: Uma Proposta e um Desafio

Vivemos um momento que Morin (2000) afirma ser de ‘certezas não tão certas’, em que novos paradigmas são propostos como forma de tentar explicar a complexidade da situação instalada. Neste cenário, a proposta de formação do professor-pesquisador ainda suscita controvérsias, uma vez que existem posições distintas no que se refere à formação e ao trabalho do professor como pesquisador, que condensa em si dois lugares tradicionalmente desvinculados, ou, no máximo, considerados complementares - o lugar da docência e o da pesquisa. Essa forma de conceber pesquisa e docência se deve ao fato de que, em nossa formação histórica, a docência é associada à exposição, transmissão, interpretação e aplicação de conhecimentos produzidos por outros, ou seja, os cientistas e pesquisadores.

Segundo Fontana (2000 p. 376):

Essa polarização ensino/pesquisa configura não só carreiras distintas a serem percorridas em trajetos de formação diferentes, quanto sustenta, pela reprodução no jogo das relações de conhecimento, que são relações de poder, uma política de verdade baseada na distância intransponível entre a atividade intelectual e a atividade prática, entre a ação e a reprodução, entre a decisão e a execução, entre a objetividade e a participação.

A articulação proposta entre essas duas dimensões do conhecimento, na figura do professor-pesquisador, vem sendo não só colocada sob suspeição (é possível a alguém, imerso no cotidiano de suas práticas, deparar-se crítica e analiticamente com elas?), mas também levantando questões acerca das concepções vigentes de pesquisa e das relações de produção e circulação de conhecimentos.

A esse respeito Lüdke (2000b), afirma que é a própria representação de pesquisa que orienta, inibe ou impede os professores de se proporem como pesquisadores, o que a leva a concluir que é a própria formação desses professores que deve ser discutida.

Campos (2000) entende que refletir sobre faculdades de educação e pesquisa é refletir sobre o papel do conhecimento e da pesquisa na formação de profissionais da educação: professores, especialistas, professores de professores e pesquisadores. Trata-se, enfim, de pensar sobre o encontro entre a pesquisa e a prática educacional.

A formação de professores pela pesquisa é um processo de progressiva construção que subentende um aprendizado constante; na verdade, a formação de professores deveria reforçar algumas características que lhes são atribuídas: o professor investigador, reflexivo, crítico e transformador.

Segundo Máximo (1998), a preocupação com a pesquisa, vista como elemento auxiliar e complementar na formação docente, é uma das tendências educativas atuais que têm se preocupado em elaborar estratégias, modelos e projetos de formação que visam à ampliação do repertório cultural e científico dos professores, e propugnam a articulação da reflexão teórica com os dados de investigação empírica, fazendo com que os laços entre pesquisa e ensino tornem-se bastante próximos nessas tendências.

Apesar de predominar em alguns cursos de formação de professores a idéia da 'teoria como anterior e melhor que a prática', Pereira (1999) afirma que, para além da discussão sobre o que é mais importante ser considerado na formação do professor, encontra-se uma relação indissociável, dialética, entre prática e teoria.

A articulação teoria-prática, entendida como elementos de uma totalidade, deve fazer parte do direcionamento dado a todo o processo da formação docente. Essa questão deve ser considerada como um dos eixos centrais na formação do educador, já que se

acredita que a partir dela é possível construir um perfil profissional do professor investigador, pesquisador e reflexivo. A importância de o professor vivenciar, no decorrer da sua formação, experiências de pesquisa, reside no fato de estas possibilitarem a compreensão de que a prática atualiza e interroga a teoria, ou seja, a prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativa.

Artigo intitulado “*O movimento do professor-pesquisador uma década depois*”, de Cochran Smith e Lytle (1999), citado por Santos (2001), faz um balanço do movimento do professor-pesquisador, defendendo a idéia de que ele não se constitui em apenas uma onda passageira. O trabalho dessas autoras ressalta a importância da pesquisa na formação e no desenvolvimento profissional do professor e nos projetos de reformas das escolas, e o desenvolvimento de teorias e de conceitos que fundamentam esse tipo de pesquisa.

De acordo com as autoras, as diferentes tendências no movimento do professor como investigador comungam da perspectiva de que o professor deve atuar como agente de mudança, o que evidencia a influência da teoria crítica sobre a literatura na qual se ancora o movimento. As autoras argumentam que os objetivos dessa proposta estão voltados para o compromisso de uma educação mais progressista, na qual, por meio da pesquisa, o professor construiria formas alternativas de observar e entender o trabalho dos estudantes.

Nesse sentido, esta proposta, ao colocar os professores como produtores de conhecimento, desafia a hegemonia e a exclusividade da Universidade como produtora de conhecimento sobre o ensino.

Outros autores, como Perrenoud (1993), apesar de não considerarem a pesquisa como elemento central na formação docente, concordam que ela tem um papel relevante nesse processo e argumentam que a importância da pesquisa na formação depen-

de de seu conteúdo e da forma de participação dos alunos-professores no desenvolvimento da investigação.

Perrenoud (1993) entende que a relação da pesquisa com a formação docente apresenta alguns aspectos positivos, mas que os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a fundamentação da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do professor nesse processo.

O autor acredita que as atividades de pesquisa na formação inicial só têm sentido quando produzem melhorias no desempenho do professor em sala de aula, e destaca três maneiras pelas quais a pesquisa pode ajudar na formação de futuros docentes:

1. A participação dos futuros professores em pesquisas no campo das ciências humanas, que lhes dará a oportunidade de confrontar-se com as dúvidas e as incertezas de um determinado campo do conhecimento e de serem iniciados nos métodos e na epistemologia da investigação, sendo estimulados a apropriar-se dos conhecimentos científicos.
2. A aquisição, por meio da pesquisa, de habilidades e atitudes que a investigação promove, como a curiosidade, a criatividade, o confronto com pontos de vista diferente.
3. Aprender a olhar e a escutar com mais atenção, a ver melhor o que não está claramente explicitado, a perceber que a diversidade de pontos de vista é maior do que geralmente se supõe e a constatar que as situações são mais complexas do que aparentam.

Perrenoud (1993) adverte que a pesquisa voltada apenas para fins didáticos, sem abordar uma problemática nova, ajuda os estudantes a conhecerem apenas técnicas e metodologias, sem explorar o verdadeiro potencial da pesquisa. Para o autor, participar de uma investigação tem sentido quando, por meio dela, abre-se a possibilidade de o aluno-professor tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos

teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas nesse processo.

Adverte também que não é qualquer tipo de pesquisa que contribui para o processo de formação docente. Para esse propósito, é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões de ensino ou da prática pedagógica.

Segundo Santos (2001):

A participação em uma pesquisa em realização constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador, em todas as áreas. 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 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 (p.42).

De acordo com a autora, o importante não é definir se, agindo dessa forma, o profissional está ou não realizando pesquisa, pois essa definição depende da concepção de ciência e da produção de conhecimento que está em pauta. O que se enfatiza é a necessidade de se formar um professor inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico.

Tomando como parâmetro o que foi até aqui apresentado, entende-se, que num momento de ‘certezas nem tão certas’, a tarefa de formar o professor-pesquisador é um desafio, e desafios são sempre, como aponta Boaventura Santos (1997), ‘perplexidades produtivas’.

Nesse sentido, dois importantes desafios que precisam ser enfrentados na formação docente são: desenvolver a capacidade de construir soluções adequadas para lidar com situações práticas, e a capacidade de analisar criticamente as situações, produzindo novos conhecimentos para a sua transformação.

O Professor-pesquisador Segundo a Literatura

Existem algumas divergências entre os autores ao tratar do ‘conceito’ e da distinção entre o ‘professor-pesquisador’ e o ‘pesquisador-professor’.

O fato é que o termo professor-pesquisador, como toda palavra ou expressão, pode encerrar vários significados. Buscando caracterizar o que seria um professor engajado na prática, reflexivo e crítico, alguns teóricos da educação desenvolveram o conceito de professor-pesquisador.

Segundo Dickel (1998), o termo professor-pesquisador tem origem nos estudos de Stenhouse⁵, que durante as décadas de 60 e 70 acreditou na capacidade dos professores, potencializada pela mútua colaboração entre eles e os pesquisadores acadêmicos, de elaborar um currículo, em contínuo desenvolvimento e avaliação, que contribuísse para a emancipação dos sujeitos que convivem na escola. Para ele, “a teoria da ação é claramente comprovável pela pesquisa na ação” (p.51), e desta forma, torna-se educativa à medida que pode se relacionar com a prática, através da mediação de uma teoria pedagógica ou da ampliação da experiência que informa a prática, ou da pesquisa-ação. É preciso pontuar, como também destaca Dickel, que as discussões sobre o professor-pesquisador desenvolvidas hoje no Brasil não estão apoiadas nas contribuições de Stenhouse, mas é importante sinalizar que foi ele quem deflagrou, na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador e como profissional.

De acordo com Pereira (1999), uns preferem chamar de “professor investigador de sua própria prática” aquele que indaga constantemente sobre o seu fazer profissional e que desenvolve, em relação a ele, uma atitude permanente de estranhamento, no esforço de desnaturalizar processos instituídos. Desse modo, com-

⁵ Interessante retomada das idéias de Stenhouse pode ser encontrada em Dickel (1998).

preende-se que existe uma diferença entre a pesquisa realizada no cotidiano escolar, feita pelo próprio professor em sua sala de aula, e a pesquisa acadêmica feita por pesquisadores na Universidade.

André (1998) aponta que, quando se usa a perspectiva do professor-investigador, surgem questões sobre as aproximações e as diferenças nos papéis de professor e de pesquisador, e pergunta: qual a diferença entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor?, para, em seguida, responder: ambos investigam. O professor-pesquisador investiga sua própria prática docente: observa, registra analisa, reformula. O pesquisador-professor investiga uma problemática na qual está inserida a prática do docente.

O professor-pesquisador tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento; sua preocupação maior é (ou deveria ser) desenvolver sua ação docente para obter sucesso na aprendizagem dos alunos. O pesquisador-professor objetiva resultados a longo prazo, possibilidade e distanciamento para uma reflexão mais ampla, e compromisso com a geração de novos conhecimentos. Os intentos e os resultados das ações são, portanto, diferentes, variando a natureza do papel, o grau de envolvimento e a responsabilidade pelos resultados.

O cuidado a se tomar nesses casos, segundo a autora, é de não se criar uma hierarquia de papéis, atribuindo mais, ou menos valor a uma ou outra forma de envolvimento na pesquisa ou a um ou outro tipo de conhecimento produzido. Não se trata de definir uma ordem de importância para essa ou aquela atividade, mas tão somente de reconhecer que há diferenças nos objetivos perseguidos e, conseqüentemente, nos fins atingidos.

Em relação à literatura educacional oficial, o que constatamos é que a pesquisa está presente, como um componente essencial na formação profissional do professor, no texto da Proposta de Diretrizes e Bases para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), uma vez que o do-

cumento ressalta que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa, tendo “noções básicas de pesquisa dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se torne mero repassador de informações” (p.19). Mas há ambigüidades em relação à concepção de pesquisa que está sendo focalizada, uma vez que o texto de fevereiro de 2000 fazia uma clara distinção entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor, ao afirmar que “o que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundido com a pesquisa acadêmica ou científica” (p.35).

Devido aos inúmeros protestos que gerou, e ao questionamento formulado sobre se “existe pesquisa não-científica?”, o texto da proposta foi reformulado, e a versão atual, de 20/04/2001, modificou em parte a concepção de pesquisa vigente na versão preliminar. Porém, o equívoco suscitado por essa afirmação requer que seja mais bem explicitada a nova concepção de pesquisa expressa nas páginas 35 a 37 da versão em vigor (BRZEZINSKI, 2001).

A autora entende que, ao desqualificar a pesquisa como princípio formativo da docência, a Proposta de Diretrizes Curriculares desvincula a pesquisa do ensino e não leva em conta o compromisso histórico, assumido pela Universidade para com a formação do professor, que é o de incentivar a pesquisa desde a graduação, uma vez que a separação entre ensino e pesquisa, bem como a valorização da pesquisa em detrimento do ensino, tem trazido enormes prejuízos à formação docente em particular.

É sempre oportuno reportarmos a Paulo Freire (1996) e a seu argumento conclusivo sobre o assunto:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso

para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p.32).

A partir da literatura consultada, destacamos alguns autores que, fundamentados em teorias diferentes, discutem e conceituam o professor-pesquisador.

Ramos (2000) afirma que, professor-pesquisador é o que apresenta as seguintes características:

1. o professor que pesquisa o conhecimento específico que ensina;
2. o professor que se propõe a pesquisar a sua prática em sala de aula, com seus alunos, mediante reflexão e ação;
3. o professor que propõe atividades de pesquisa aos seus alunos, na sala de aula ou fora dela;
4. o professor que aplica no cotidiano escolar os princípios e as atitudes de pesquisa, problematizando a realidade e buscando alternativas junto com os alunos.

Para o autor,

[...] professor-pesquisador que queira transformar sua sala de aula, tanto em termos de qualidade formal como de qualidade política, precisa reunir todas as características citadas. Pesquisa o conhecimento específico (incluindo o pedagógico), pesquisa sua ação docente, propõe atividades de pesquisa aos seus alunos e, nas ações cotidianas em sala de aula, desenvolve princípios e atitudes de pesquisa (RAMOS, 2000, p.50).

Ainda de acordo com o autor, o ensino por meio da pesquisa envolve quatro aspectos principais, que constituem o movimento cotidiano: “o discurso ou a consciência de uma realidade, o questionamento dessa realidade, a construção de argumentos e a validação dos argumentos na comunidade de comunicação” (2000 p.51).

Demo (1996) entende que professor pesquisador é aquele que busca autonomia, que reflete e critica sua própria experiência e dela extrai conhecimentos. É o professor que mantém um diálogo constante com o aluno, colocando-o, assim, na condição de também ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem; ou seja, é um professor autônomo, renovador, criativo, crítico e transformador.

Educar pela pesquisa tem, para o autor, como condição essencial primeira [...] “que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...] não se busca um ‘profissional da pesquisa’, mas um profissional da educação pela pesquisa” [...] (DEMO, 1996, p.2).

Demo (1991) é contundente ao afirmar: “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista, explorador, privilegiado e acomodado” (p.14).

A proposta metodológica de Demo afirma que deveria impor-se aos alunos a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir, e enfatiza que é preciso despertar a necessidade de construir caminhos, e não receitas que tendem a destruir o desafio da construção.

Zeichner (1993) afirma que a produção do professor como pesquisador se dá através da pesquisa-ação, defendendo assim o exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, que ele chama de *practitioner*, o professor reflexivo.

Zeichner (1993a) argumenta que:

La importancia que concedo a la cuestión de los maestros en cuanto creadores de conocimiento se manifiesta de dos maneras:

- Estudios de investigación-acción en clase, que los alumnos en prácticas llevan a cabo en relación con su propio trabajo.
- El esfuerzo concertado para incluir en el material de lectura de nuestro curso escritos de maestros y profesores de Secundaria (p.49).

Segundo Zeichner (1993), os professores que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram em seu lugar.

Para o autor, a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere, e, nesse campo, não cabem a neutralidade e a imparcialidade.

Zeichner (1993, p.17) afirma que:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação dos professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento pessoal.

Ao focar a questão da pesquisa-ação e do relacionamento que se estabelece entre o pesquisador da academia e o professor da escola básica, Zeichner (1998) aponta a necessidade de se ultrapassar a barreira que coloca professores de um lado e acadêmicos de outro. Um caminho que ele aponta para isso é tratar os produtos das pesquisas ou iniciativas pedagógicas, desenvolvidas

pelos professores, de forma séria na academia, considerando tais produtos como conhecimentos educacionais.

Geraldi, Messias e Guerra (1998) citam cinco características-chaves presentes, segundo Zeichner e Liston, num(a) professor(a) reflexivo(a):

- Examina, esboça hipóteses e tenta resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- Está alerta a respeito das questões e assume valores que leva/carrega para seu ensino;
- Está atento para o contexto institucional e cultural no qual ensina;
- Toma parte no desenvolvimento curricular e se envolve efetivamente para a sua mudança;
- Assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalece as ações em grupo.

Na intenção de destacar as concepções dos autores discutidos, elaborou-se um quadro com a síntese de suas idéias.

QUADRO I:

Conceito de professor-pesquisador segundo a literatura

Autor	Conceito de professor-pesquisador	Características
Demo	Aquele que busca autonomia, reflete e critica sua própria experiência e dela extrai conhecimentos; mantém um diálogo constante com o aluno, colocando-o, assim, na condição de também ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem; ou seja, é um professor autônomo, renovador, criativo, crítico.	Questiona, maneja a pesquisa como princípio científico e educativo, autônomo, reflete e critica sobre sua própria experiência, renovador, transformador e reconstrutivo.

Autor	Conceito de professor-pesquisador	Características
Ramos	Aquele que parte dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, do discurso já constituído. Mediante questionamento reconstrutivo problematiza o discurso, mostra inconsistências, coloca em dúvida, instaura conflitos, que podem ser resolvidos pela busca de nova linha argumentativa.	Investiga, reflete sobre sua ação, reconstrói conhecimentos, é problematizador e dialógico, socializa o conhecimento.
André	Aquele que investiga sua própria prática docente que tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento deles; sua preocupação maior é com a aprendizagem dos alunos.	Assume papel ativo no seu processo de formação, investiga sua prática docente, reflete sobre sua ação.
Geraldi, Messias e Guerra	Aquele que investiga sua própria ação, que reflete sobre ela, que toma por objeto a realidade em que está inserido.	Dialógico, desenvolve seu trabalho em grupo, é reflexivo, responsável pelo seu próprio desenvolvimento, fortalecendo ações em grupo.
Zeichner	Aquele(a) que reflete sobre seu ensino, não aceita naturalmente a realidade cotidiana e concentra seus esforços na busca de meios eficientes de atingir os seus objetivos, bem como de encontrar soluções para problemas. São os professores que pensam sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere, não cabendo assim a neutralidade e a imparcialidade.	Examina, esboça hipóteses e tenta resolver os dilemas envolvidos em sua sala de aula; assume valores que leva para seu ensino; está atento para o contexto institucional e cultural no qual ensina; assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Quando se analisa o quadro, percebe-se que, para Demo e Ramos, o professor pesquisador é o professor problematizador, autônomo, crítico e que está constantemente (re)construindo conhecimentos. Para André, Geraldi e Zeichner, o professor pesquisador vai além dessas características, devendo também ser um pesquisador da própria prática e que reflita sobre sua ação, a fim de ampliar sua compreensão e propiciar análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que podem respaldar o significado e escolha de ações posteriores. Mas os autores estudados são consensuais ao apresentar a pesquisa como solução ou estratégia para desencadear a construção de uma nova forma de trabalho e formação.

A literatura sobre o professor-pesquisador tem como eixo, como se pode verificar, a prática, que, segundo Miranda (2001):

Passa a ser o meio, fundamento, origem e destinação dos saberes que suscita, desde que estes possam ser orientados e apropriados pela ação-reflexão do professor. Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela. Ele pode e deve considerar os discursos vindos 'de fora' para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente 'de dentro' que ele a constrói; assim procedendo, produz teorias válidas não só para orientar, mas também para constituir uma ciência prática que se equipare à ciência produzida pela academia (67).

O que se procurou mostrar neste artigo é que a idéia de pesquisa como eixo norteador da formação docente está fortemente explicitada nos textos produzidos a partir da década de 80, e que a contribuição mais importante da pesquisa é o seu potencial para desenvolver, no professor, a disposição e competência para pensar o próprio trabalho.

Entretanto, independentemente das concepções teóricas do que seja um professor-pesquisador, é inegável que os professores necessitam desenvolver atitudes de pesquisa para propor soluções para seus problemas educacionais, visto que não existem receitas

que garantam um ensino-aprendizagem eficaz. É neste sentido que a pesquisa contribui para a autonomia do professor, quando se torna base para a tomada de decisões sobre sua prática cotidiana.

De acordo com Oliveira e Azzi (2002), para resgatar o controle sobre o processo e o produto do seu trabalho, é necessário que o professor compreenda a razão de ser dos problemas que enfrenta e assuma um papel de sujeito na organização do processo de ensino.

O caminho aberto pela necessidade de reflexão como modelo de formação propôs uma série de intervenções que tornaram possíveis, em nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação de professores.

Professor-pesquisador é o professor que problematiza sua prática docente, sempre considerando seu contexto de trabalho; investiga seu conhecimento específico e pedagógico, construindo e reconstruindo conhecimentos; busca autonomia intelectual e profissional; propõe atividades de pesquisa a seu aluno, procurando, assim, desenvolver princípios e atitudes de pesquisa, colocando-o como co-responsável pelo seu processo de aprendizagem; finalmente, é aquele que, ao refletir sobre e criticar sua própria experiência, dela extrai conhecimentos.

Bibliografia

ANDRÉ, M. E. D. A. Os Estudos Etnográficos e a Reconstrução do Saber Didático. *ANDE*, ano 12, n. 19, p. 17-21, 1993.

_____. O Papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: Claves, S. M.; TIBALLI, E.F. (Orgs.). *Anais do VII Endipe*. Goiânia, v. II, 1994.

_____. O Papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. *Psicologia da educação. Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação: PUC- SP*, São Paulo, n. 1, p. 36-41, nov., 1995.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas: Papirus, 2001a.

_____. Autores ou Atores? O papel do sujeito na Pesquisa. In: TRINDADE, V, FAZENDA, I., LINHARES, C. (Orgs.). *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Campo Grande: UFMS, 2001b.

_____. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul., 2001c.

AZZI, R. G. *Pesquisa em Educação e Psicologia: identificando condições que favorecem sua ocorrência na universidade*. Campinas, 1993. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BEILLEROT, J. A “Pesquisa”: Esboço de Uma Análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BOAVENTURA SANTOS, de S. *Pela Mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1997.

BRASIL/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE n. 07/2000. Uma Reflexão Sobre a Formação do Professor da Escola Básica.

_____. Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Escola Básica, em Cursos de Nível Superior, fev., 2001.

BRZEZINSKI, I. Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior” *CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE*, Brasília, 2001.

- CAMPOS, M.M. Conhecimento e Pesquisa na Formação de Profissionais de Educação. *Estudos e Documentos Faculdade de Educação USP*, vol. 42, p. 157-165, 2000.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Roca, 1988.
- CHICARELLE, R de J. *Formação Inicial Científica no Curso de Pedagogia*. São Paulo, 2001.90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES VI, 2001, Águas de Lindóia. *Textos Geradores e Resumos do VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. Águas de Lindóia: São Paulo: UNESP, 2001. 214p.
- DEMO, P. *Pesquisa princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- _____. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor – pesquisador, no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ABL/ Mercado de Letras, 1998.
- ENDIPE – X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Rio de Janeiro, 2000. *Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*: Rio de Janeiro, UERJ, 2000. 527p.

ENDIPE – XI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Goiânia, 2002. *Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Goiânia, 2002.* p. 528.

FERRAZ, L.N.B. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. *Movimento*, n.2, p.59-66, set., 2000.

FONTANA, R. C. A. Possibilidades e limites da participação na pesquisa em educação. In: X ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Rio de Janeiro, 2000. *Anais...* Rio de Janeiro, maio./jun., 2000.527p., p.374.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, C. M. G. *III CONGRESSO EUROPEO DE INVESTIGACION EDUCATIVA*. A Integração do Ensino e da Investigação no Trabalho Docente Universitário. Asociacion Européia de Investigacion Educativa (EERA) ECER' 1996/Sevilha.

_____. et. al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ABL/ Mercado de Letras, 1998.

LÜDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Revista Ande*, n.19, ano 12, p.31-38, 1993.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (Orgs.). *Ensinar e Aprender: sujeitos saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. O professor seu saber sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n.74, p.77-96, 2001a.

- _____. 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, Papirus, 2001b.
- _____. Repercussões da pesquisa nas práticas educativas e políticas educacionais. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília. (Orgs.) *Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos*. São Leopoldo, Unisinos, 2001c.
- MAXIMO, A. C. A atividade de pesquisa como prática educativa: uma avaliação do Processo de formação de professores no curso de Pedagogia. In: LIMA, S.M de (Org.). *Busca e Movimento Formação do Professor e Exigências Educacionais Contemporâneas*. Cuiabá: UFMT, 1998.
- MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na prática dos Professores*. Campinas, Papirus, 2001.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/ Brasília:UNESCO, 2000.
- NATÁRIO, E. G. et. al. Conceito de Universidade, Ciência e Pesquisa em Universitários Ingressantes do Curso de Pedagogia da USF. In: I CONGRESSO DE PESQUISA EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Campinas. *Anais...* 1998. p.148.
- _____. et. al.. Conceito de Universidade, Ciência e Pesquisa em Universitários Ingressantes. *Revista Educação e Ensino – USF*, Bragança Paulista, v.4, n.1,jan./jun., p.71-78, 1999.
- NÓVOA, A. *Vida de professores*. Lisboa: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, G.P; AZZI, R.G. Concepção do Conceito de Pesquisa por Alunas Concluintes de um Curso de Pedagogia. In: VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FOR-

- MAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de Lindóia: São Paulo, nov.,2001. *Anais...* Águas de Lindóia, ago., 2001. 214p., p.169.
- _____ ; _____. Professor-Pesquisador e Psicologia: Problematizando Relações. In: AZZI, R.G; SADALLA, A.M.F.de A. *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- PEREIRA, M.C. O curso de Pedagogia no processo de formação dos profissionais da educação: questões e perspectivas. In: CHAVES, I.M.; SILVA, W. *Formação de Professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Intertexto,1999.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- RAMOS, M.G. Os significados da pesquisa na ação docente e a qualidade no ensino. *Educação*, Porto Alegre, n.40, p.39-56, abr., 2000.
- SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na prática dos Professores*. Campinas, Papirus, 2001.
- SILVA, W C da; ARAÚJO, C. B de; RUIZ, M.B. O lugar da pesquisa na formação do professor: uma linha de investigação em movimento. *Movimento*, n.2, p.149-159, set., 2000.
- SILVEIRA, J.L.C. da; PADILHA, W. W. N; SOARES, E.L. Prática de pesquisa como princípio educativo. *Movimento*, n.5, p. 111-128, maio., 2002.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1984.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993a.

- _____. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, n.220, p.44-49, 1993b.
- _____. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M de A. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: ABL/ Mercado de Letras, 1998.
- _____. Entrevista/Formação de professores: contato direto com a escola. *Presença Pedagógica*, vol.6, n.34,p.5-15, jul./ago. 2000.