



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Lüdke, Menga

O professor e sua formação para a pesquisa

EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 333-349

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570206>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO PARA A PESQUISA

*Menga Lüdke\**

\*Pós-doutora em Sociologia da Educação – Universidade de Londres [Reino Unido]; Pós-doutora em Educação [Avaliação de Sistemas] – Universidade da Califórnia [Estados Unidos]; Professora na pós-graduação – PUC-Rio.  
menga@edu.puc-rio.br, Rio de Janeiro [Brasil]

Este texto reúne constatações de uma investigação sobre as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, especialmente no que se refere à sua prática e à sua formação. O estudo se desenvolveu em duas etapas, tendo como pano de fundo a idéia do desenvolvimento profissional do professor e a importância da pesquisa neste processo. Na primeira, foi focalizada a prática de pesquisa por esses professores e, na segunda, como se preparar para fazê-la, por meio dos cursos de licenciatura. Também são discutidas as respectivas posições de professores da universidade e da escola básica em relação à prática da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento profissional. Prática de pesquisa. Preparação para a pesquisa. Professor da educação básica.

## 1 Introdução

O professor continua a representar um papel-chave na à sociedade como vem acontecendo desde que, por volta do século XVII, foi atribuída à instituição escolar, a responsabilidade de introduzir no convívio social novos membros, como as crianças. É certo que a figura do mestre ou do professor já existia e, bem antes dessa época, exercia grande influência, como bem sabemos, a começar pelos emblemáticos mestres da civilização grega. Entretanto, os contornos de suas funções, especialmente aquelas que mais se aproximam de uma definição do que se costuma considerar em um profissional, foram-se esboçando à medida que a própria instituição escolar se desenvolvia. Hoje, ainda que a comparação com outros profissionais, sobretudo os das chamadas profissões liberais, implique uma série de reservas quanto à correspondência do conceito mais usual do termo profissão, quando se pensa em questões de formação, prevalece uma tendência positiva para a profissionalização docente. Para evitar uma proximidade excessiva e mesmo indesejável de certos aspectos das referidas “profissões”, convém empregar a expressão desenvolvimento profissional do professor, ao discutir a importância de sua aplicação, por sua formação e ao longo de sua carreira – características que correspondem à pessoa que desempenha papel tão importante na sociedade.

De modo especial, atribui-se ao professor da educação básica a responsabilidade pela acolhida e introdução de todos os novos membros dessa sociedade, os futuros profissionais das mais diversas áreas, pertencentes a uma comunidade e que, por meio do educador, aprenderão a lidar e a conviver com os costumes, valores e princípios que são inerentes ao grupo social de sua origem, integrando-os plenamente. À escola e ao professor cabe a responsabilidade dessa integração, inclusive pela vivência dessa cidadania incipiente, por meio do processo de socialização, que oferece a cada um dos alunos a oportunidade de assumir papéis distintos dos que lhes são atribuídos por suas famílias, com suas normas e expectativas, mas apropriados à nova situação

de cidadãos, iguais em sua participação na sociedade. Em artigo publicado recentemente, dois autores canadenses tratam muito bem desse velho e sempre atual tema e ressaltam as funções fundamentais desempenhadas pelo professor como herdeiro, mediador, intérprete e crítico da cultura da sociedade, na qual os alunos se inserirão (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Essa pequena incursão por um tema que congrega, por certo, a aprovação de grande parte da comunidade educacional – o do desenvolvimento profissional do professor – tem por finalidade introduzir a importância de um outro tema, o da relação entre o professor e a pesquisa, em conexão com o seu aprimoramento, e que vem norteando essa investigação. Parte de suas constatações será apresentada e discutida neste texto, mas, antes de fazê-lo, é oportuno evocar a contribuição de um pesquisador britânico, cuja morte prematura, em 1983, interrompeu um fluxo de brilhantes idéias, que continuaram, porém, a exercer influência sobre muitos, em vários países, inclusive no Brasil. Trata-se de Lawrence Stenhouse, cujas idéias representaram um marco decisivo na concepção do professor da educação básica como pesquisador. Uma publicação recente oferece uma visão, ao mesmo tempo sintética e estimulante, sobre a importância de sua atuação e o reflexo de seu trabalho nas obras que reúnem a colaboração de vários de seus discípulos (RECART et al., 2003).

Evoca-se a figura de Stenhouse, entre outros, pelo fato de, assim como Paulo Freire, ter sabido compreender e explicitar a importância da pesquisa na formação e na prática do professor, fator indispensável para o desempenho pleno de sua função docente. Na concepção desse autor, a pesquisa vinha embutida no próprio desenvolvimento curricular e no trabalho do dia-a-dia, de professores e alunos. Antes do surgimento das idéias de Schön, que teriam tanta repercussão em torno do conceito do *reflective practitioner* (SCHÖN, 1983), Stenhouse já propunha um novo currículo para escolas da rede pública, que envolvia o trabalho criativo em sala de aula, com alunos e professores experimentando caminhos e, sobretudo, discutindo a própria estruturação do

saber em seus vários campos, instigando nos jovens o constante questionamento – a semente da pesquisa –, uma atitude distante da transmissão autoritária do saber constituído, perenizado e indiscutível, que dominava – e ainda domina, em muitos casos – o trabalho escolar. Suas idéias foram introduzidas e testadas apenas por um breve período, em um conjunto de escolas, mas deixaram inspirações para estudos em várias direções.

Este estudo procura verificar o que ocorre “no terreno” com o discurso da academia a respeito do professor enquanto pesquisador, cujo mapa foi muito bem delineado em uma tese recentemente defendida (VENTORIM, 2005). Buscou-se verificar se esse discurso, que de modo geral afirma a importância da pesquisa no trabalho e na formação do professor da escola básica, encontra repercussão efetiva no ambiente vivido por esse professor nessa escola.

## **2 Constatações de um estudo sobre a formação do professor para a pesquisa**

Este estudo desenvolvido sobre a pesquisa e o professor da educação básica tem revelado a existência de lacunas na formação desses professores relativamente à importância da pesquisa, bem como as precárias condições para sua realização. A primeira etapa do estudo voltou-se para o campo de trabalho do professor de escola básica, no qual se buscou, sobretudo, captar sua relação com a pesquisa. Interessava saber se, no cotidiano das escolas, haveria professores exercendo atividades específicas de pesquisa, paralelamente às suas atividades docentes (LÜDKE, 2001).

Adotou-se como campo de trabalho quatro estabelecimentos de ensino médio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, considerados privilegiados por serem dotados de recursos básicos para a realização de atividades de pesquisa. Setenta professores desses quatro estabelecimentos atuaram como interlocutores, revelando sua visão sobre formação para a pesquisa e sobre

sua respectiva atuação. As escolas foram escolhidas com base em critérios que assegurassem as condições da prática de pesquisa entre seus professores. Para tanto, selecionaram-se dois colégios de aplicação ligados às universidades públicas, uma escola com longa história e um regime de contratação próprio, vinculado ao sistema federal, e outra, de criação mais recente, concebida segundo um projeto de inovação pedagógica, ligada a uma grande instituição de pesquisa na área da saúde. As instituições escolhidas possuem certas características muito especiais, tanto em termos de instalações quanto em relação ao regime de contratação de pessoal, contextos propícios ao exercício da pesquisa pelo professor.

Pelo relato de 48 dos 70 entrevistados, foi possível identificar um sentimento em relação à ausência de qualquer indício de formação para a pesquisa nos cursos de graduação. Ainda assim, a contribuição da universidade, com seus cursos de graduação e pós-graduação, mais as experiências acumuladas ao longo da vida e da carreira docente foram apontados, por vários deles, como as principais instâncias de preparação para a pesquisa. O reconhecimento dessa importância não nega, entretanto, a limitação existente em termos de cursos de preparação para a pesquisa nas universidades. Vários respondentes apontaram a ausência de disciplinas específicas sobre o assunto e a falta de possibilidade de participação em programas de iniciação científica.

Essa limitação suscita uma discussão sobre a própria formação de professores para a pesquisa e sua atuação. Na visão de boa parte deles, a viabilidade da pesquisa na escola básica está intimamente associada à sua vinculação com a universidade. Boa parte dos entrevistados informou que passou somente a se preocupar com essa tarefa durante a pós-graduação, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

Entre os professores que freqüentam os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que inclui o mestrado e o doutorado, destaca-se uma formação para a pesquisa, de tendência marcadamente acadêmica. Entre os entrevistados constatou-se que boa parte já possuía grau de mestre ou cursava o mestrado

(quase a metade do total), enquanto sete possuíam título de doutor. As pesquisas indicadas por esses professores, no geral, constituem prolongamentos de suas dissertações ou teses, não necessariamente voltadas para problemas concretos de suas escolas; por isso, tenderão a manter o tipo de orientação própria da academia.

Por outro lado, os entrevistados que não passaram ainda pela “forma” da pós-graduação (muitos declarando que esperam fazê-lo) queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa, que não lhes foi oferecido nos cursos de graduação. Destacam-se, neste grupo, os que receberam a bolsa de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e puderam, assim, acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor, beneficiando-se da participação, ainda que parcial, numa investigação de fato, experiência marcante para o resto de suas carreiras – como atestam os depoimentos. Neste estudo, esses casos se concentram nas áreas de biologia e história, embora não sejam muito numerosos.

De acordo com nossos entrevistados, participar de uma pesquisa representa a melhor preparação para o futuro pesquisador, em todas as áreas. As bolsas de iniciação científica são a grande contribuição do CNPq para a formação dos graduandos como futuros pesquisadores. Entretanto, há forte possibilidade de que o formando adquira uma marca indelével do domínio de estudos, dentro do qual se está desenvolvendo seu estágio com a bolsa. No caso da educação, cujo campo de composição é multifacetado, isso ocorre com frequência, pois os estudantes têm possibilidade de estagiar junto aos professores de sociologia, de psicologia, de história, de biologia, de filosofia, estando, portanto, expostos à aquisição de características típicas desses e de outros campos do saber, inclusive de suas próprias perspectivas em relação à teoria e à metodologia de pesquisa.

Entre nossos entrevistados da escola básica, verificou-se que, frequentemente, os professores mestres e doutores continuam seus trabalhos iniciados na universidade, atraindo, inclusive, alguns colegas para formarem incipien-

tes grupos de pesquisa. Ainda que não sejam muito numerosos, esses casos apresentam aspectos positivos, como o próprio exercício da pesquisa, que fica assim assegurado; também se desenvolve o estímulo ao trabalho em grupo, bastante raro em nossas escolas. Também incomum é o fenômeno da pesquisa em colaboração, no qual professores da universidade se unem aos de outras escolas em torno de um mesmo projeto, em geral proposto pelos primeiros. Neste trabalho, registrou-se apenas um caso desse tipo de colaboração, que apresenta inegáveis vantagens, mas não é livre de riscos. De novo vêm à tona problemas de fundo, chamados pelas vozes dos estudiosos mais sensíveis a questões, tais como, quem propõe a pesquisa e para quê? Quem interpreta os dados e em que direção? Quais são os autores do texto final? Essas e outras questões semelhantes despertam a discussão sobre o grande problema do estatuto da pesquisa do professor, bastante debatido por um grupo de pesquisadores estadunidenses (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; ANDERSON; HERR, 1999; LAGEMANN; SHULMAN, 1999; ZEICHNER; NOFFKE, 2001) e também por franceses, hoje empenhados em analisar as experiências inovadoras do grande laboratório, representado pelos Institutos Universitários para a Formação de Mestres (IUFM), com suas lições positivas e negativas.

Como comentado (LÜDKE, 2001), a criação e a instalação, na França, de um sistema de formação de professores, os IUFM, em um *locus* novo, fora da universidade e também do antigo nicho centrado nas escolas normais, estão ensejando a experimentação de novos arranjos, novas articulações, enfim, novas perspectivas relativas à preparação para a profissão docente que vem recuperando, pelo menos, parte de seu antigo prestígio, com o emprego público, ante as injunções que atualmente caracterizam o vulnerável mercado de trabalho. Esses novos arranjos e articulações têm provocado confronto entre diferentes sujeitos, hoje reunidos em torno de metas e tarefas comuns: os professores formadores da universidade e os responsáveis pela formação dos professores para a educação básica – agora deslocados de seus territórios originais e situados em um novo terreno comum. Essa situação é muito propícia



para a manifestação de traços, valores, preconceitos, hierarquias, que sempre marcaram as distintas “ordens” de professores na França, a dos primários e a dos secundários. Pode-se reconhecer nos diferentes discursos, ainda que todos voltados para o esforço comum na formação de um novo professor, vestígios das culturas originais, próprias dos dois grupos de formadores. No que diz respeito ao componente pesquisa, percebe-se, por exemplo, que prevalece, nos professores das universidades, uma preocupação maior com a prática pedagógica, em detrimento de uma introdução mais vigorosa na prática de pesquisa (BOURDONCLE, 1997).

A reclamação de nossos entrevistados da primeira etapa do estudo acerca da falta de preparação em sua formação para a pesquisa, inclusive mencionando a ausência de uma disciplina ligada à metodologia de pesquisa, estimulou-nos a prosseguir nossa investigação na segunda etapa, na qual interrogamos os responsáveis pela formação dos professores nos cursos de licenciatura. Uma perspectiva muito sugestiva e sempre atraente situa a questão da formação do professor tendo como passo de fundo a profissionalização no magistério, tema sobre o qual já foi desenvolvido um estudo (LÜDKE, 1996). Em síntese, a pesquisa aliada à formação profissional representa os componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional do docente que, em sua busca, pode, eventualmente, aceitar desvios ou até sacrifícios de seus objetivos precípuos como professor da educação básica, temporária ou definitivamente. A universidade e os cursos de pós-graduação, com seus valores e cultura próprios podem desempenhar papel fundamental nesse processo, valorizando um perfil de pesquisador mais próximo do modelo acadêmico, ou legitimando um outro mais de acordo com o trabalho de pesquisa nas escolas, o que parece ainda um desafio para os estudiosos do tema (LÜDKE; BOING, 2004).

Na tentativa de compreender como se processa ou como deveria ser a formação do futuro professor para a prática de pesquisa, não apenas nos cursos de mestrado e doutorado, mas também na licenciatura, desenvolveu-se a segunda parte deste estudo focado na pesquisa e no professor de escola

básica, sob a perspectiva de professores da universidade. Em função disso, foram entrevistados professores dos cursos de licenciatura das duas universidades públicas a que estavam ligadas as escolas do estudo anterior. Escolhemos alguns dos cursos mais representativos na formação de professores para as matérias do currículo da educação básica, ou seja, os que formam professores de Matemática, Português (letras), Geografia, História, Ciências e Educação Física, além das disciplinas pedagógicas que entram também na preparação dos futuros docentes (Fundamentos da Educação e Prática de Ensino).

De um modo geral, os entrevistados apresentam dúvidas quanto ao modelo ideal a ser adotado na formação de professores, se concomitante ao bacharelado ou em separado, mas todos destacam a necessidade de aproximar os dois cursos. O despreparo dos professores, pelo fato de não acumularem nenhuma experiência ligada à pesquisa durante a graduação, é outro fator apontado, na entrevista, como limitador dessa prática na escola básica. Segundo revelaram alguns entrevistados, a formação para a pesquisa tem sido conduzida, predominantemente, por meio da livre iniciativa de determinados docentes de universidade. Há uma preocupação subjacente às condutas de alguns professores, especialmente no que se refere a pôr os alunos em contato com a pesquisa. Isso se manifesta, principalmente, nos convites feitos pelos docentes aos alunos para que participem de seus grupos de pesquisa, monitoria, pesquisa de campo para subsidiar o trabalho de conclusão de disciplina, e compareçam a eventos científicos, entre outros. À medida que os alunos aproveitam as possibilidades criadas, vão-se familiarizando com vários aspectos que envolvem uma atividade de pesquisa. Na organização curricular dos cursos, no entanto, isso não aparece explicitamente.

Os professores reconhecem que, para favorecer a formação para a pesquisa, torna-se necessário que ela seja assumida como princípio básico na proposta curricular. Nesse sentido, entendem que o curso deveria criar, obrigatoriamente, uma ambiência para a investigação, por meio da qual os alunos seriam estimulados, entre outras coisas, a se inserir em grupos de pesquisa

estruturados. Se isso não for assegurado, segundo os entrevistados, a pesquisa ficará restrita apenas aos alunos que têm bolsa de iniciação científica. Os alunos que alcançam bom desempenho acadêmico são contemplados com essa bolsa e recebem um acompanhamento mais direto de algum professor qualificado para gerar pesquisa. De modo geral, os professores concordam que a iniciação científica representa uma idéia bastante salutar acerca da formação inicial para a pesquisa, não podendo, entretanto, significar o único contato que o aluno da graduação venha a ter com essa atividade. Portanto há o reconhecimento do mérito da bolsa de iniciação científica, mas, paralelamente, a defesa de que o contato com a pesquisa não deve ficar restrito apenas aos alunos bolsistas. Para os que prosseguem os estudos na pós-graduação, esse parece ser o caminho natural de todas as áreas nas quais selecionamos nossos entrevistados. Entretanto, para aqueles que pretendem tornar-se professores, a iniciação científica ainda não figura como parte integrante e indispensável no curso de formação, o que constitui indiscutível falha, segundo os participantes da pesquisa.

A monografia, ou trabalho final de curso, também foi mencionada por quase todos os entrevistados; no entanto, nem todos apresentaram uma avaliação inteiramente positiva quanto ao seu papel na iniciação do futuro professor à pesquisa. Enquanto alguns consideram a monografia um obstáculo, pois não conseguem concluí-la dentro do prazo estabelecido, atrasando a conclusão dos cursos, outros defendem que é uma tentativa de aproximar o aluno da atividade de pesquisa e, por isso, deve continuar sendo exigida. Existem ainda aqueles que consideram a monografia um estímulo para que o estudante adquira o hábito de escrever, articular idéias, criticar, embora não se deva deduzir daí que a exigência de uma monografia implique, necessariamente, que o curso de graduação esteja preparando o futuro profissional de pesquisa na sua área. Para alguns, esse trabalho final pode constituir um espaço seguro para o aluno ensaiar os primeiros passos na atividade de pesquisa, sob a supervisão de um pesquisador, seu professor-orientador,

que assume a responsabilidade de guiá-lo e ampará-lo em seus primeiros tropeços, o que nem sempre ocorre, uma vez que nem todos os professores da graduação estão dispostos a assumir o importante papel de orientar o trabalho de um iniciante, com os eventuais percalços que isso represente. Essa postura cômoda por parte de certos profissionais do magistério apenas reforça um modelo muito freqüente de monografia, que consiste na citação de idéias recolhidas de várias obras, tornando seus autores meros “reprodutores de conhecimento”. Os entrevistados afirmam ser indispensável formar o professor pesquisador e salientam que não basta aos graduandos cursar disciplinas relacionadas a essa prática e produzir monografias; é necessário que participem, ativamente, de pesquisas durante o curso. Caso não o façam, tornar-se-ão, no dizer de um dos entrevistados, apenas “repetidores, reprodutores de conhecimento”.

Entre as sugestões para tornar o curso de licenciatura mais satisfatório no que se refere à formação de professores-pesquisadores, foram propostas várias reformulações no currículo do curso. Algumas dessas idéias já foram implantadas, sob forma de novas disciplinas ligadas à metodologia da pesquisa para estimular a participação de alunos em projetos desenvolvidos por seus professores, com possibilidade de atribuição de parte da responsabilidade ao próprio estudante, que pode até apresentar o trabalho em encontros científicos no país ou no exterior, conforme registro de um dos entrevistados.

Na maioria das entrevistas detecta-se que a formação do pesquisador se dá, com maior incidência, no bacharelado. Essa constatação ganha evidência nos discursos da maioria dos professores de ambas as instituições, cuja idéia é a de que, para formar um futuro professor afinado com a atividade de pesquisa, o desenvolvimento do curso precisa mudar, possibilitando, dessa forma, o contato direto do aluno com a pesquisa. O conteúdo, argumentam eles, ainda é o aspecto que mais preocupa na formação dos professores, tanto que, nas licenciaturas, trabalha-se para que o aluno conclua o curso com o maior do-

mínio possível de conhecimento ensinado, em detrimento de outros aspectos também importantes para a sua formação.

Diversos entrevistados apontaram a inaceitável duplicidade de caminhos que são trilhados para a realização das pesquisas. Segundo alguns deles, se a pesquisa oferecida na formação do bacharel é própria do meio acadêmico em todas as áreas ditas científicas, aquela destinada ao futuro professor deveria focar questões mais práticas, como os problemas de ensino e aprendizagem, típicos dos alunos da faixa etária da educação básica, sobretudo, se a enorme expansão registrada nas redes de ensino desse nível. É preciso, ainda, ressaltar o risco do surgimento de dois tipos hierarquizados de pesquisa: o científico, próprio do âmbito universitário, e o pedagógico, adequado ao nível da educação básica. Este é um problema estudado sobremaneira, pelos pesquisadores dedicados ao tema da formação de docentes, e muito contestado pelos professores dos cursos de licenciatura que já desenvolveram uma posição crítica a esse respeito, entre os quais vários dos entrevistados, que percebem, com clareza, o prejuízo de oferecer, ainda, ao licenciando uma formação polarizada entre conteúdo específico e sua aplicação, como se fossem compartimentos estanques, confiados a profissionais marcados por orientações distintas.

A visão crítica dos entrevistados não os impede de confirmar a persistência desse esquema viciado em grande parte dos cursos de licenciatura que conhecem e sobre os quais nos deram suas opiniões.

Considerando por exemplo, o contexto da licenciatura de História, apesar de aparecer no discurso dos entrevistados dessa área a diferença entre as pesquisas acadêmica e escolar e a importância e necessidade de desenvolvimento da pesquisa na escola básica, confirma-se que a formação do professor segue o modelo acadêmico, limitando-se ao campo da pesquisa histórica desenvolvida nos laboratórios destinados à formação do bacharel. Na área de Geografia, os entrevistados informaram que há, nesse curso, ampla oferta de bolsas, em ambas as universidades investigadas. Além disso, a formação para bacharelados e licenciandos é comum até o quarto

período, o que permite que alunos de ambos os cursos participem de várias disciplinas voltadas para a pesquisa, tais como metodologia de pesquisa e três estágios de campo, que são obrigatórios para as duas habilitações. Em decorrência, nota-se que os alunos de Geografia realizam pesquisas com maior frequência em relação aos demais, o que configura, talvez, uma cultura de pesquisa própria da área.

Nossos entrevistados reconhecem que a maior parte dos professores, depois de licenciados, é absorvida pelo mercado de trabalho, distanciando-se da universidade, o que gera um descompasso em relação aos avanços da pesquisa acadêmica, principalmente no que se refere à sua preocupação com a escola básica. Esse distanciamento evidencia-se quando se registra o tempo médio que o professor da escola básica leva para retornar à universidade e fazer um curso de especialização.

Como resultado de uma cultura da pesquisa acadêmica, que domina o próprio sentido dos cursos de nível superior, existe grande preocupação nos meios universitários com os fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos da pesquisa, o que lhes assegura *status* e credibilidade. Aproximar a pesquisa realizada pelos professores na escola de educação básica da executada na universidade pode representar uma estratégia interessante para favorecer o seu reconhecimento. No entanto, o desafio está na conquista de mérito próprio para a pesquisa, de modo que os professores da escola básica possam realizá-la em seu ambiente de trabalho, evitando o controle que a universidade, por sua tradição, costuma exercer nessa relação. A pesquisa, em colaboração entre universidade e escola básica, segundo Goodson (2000), tem pela frente, entre outros, o desafio da autoria. Esse tipo de pesquisa deve ser negociado caso a caso, permitindo que a escola básica assuma uma posição de diálogo com a universidade, superando posturas mais passivas em que, basicamente, a primeira cede espaço para a pesquisa da segunda, sem que consiga envolver e influenciar os professores da escola básica enquanto pesquisadores. De fato, a pesquisa em colaboração necessita

ter mão dupla. De um lado, como já ocorre, a universidade procura abordar temáticas e necessidades dos professores da escola básica, com o intuito de provocar um avanço qualitativo nas ações educativas. De outro, a escola básica poderia ser mais proativa e exigir mudanças na universidade, principalmente quanto à formação de profissionais com um novo perfil, aptos a dar respostas mais adequadas aos problemas que desafiam o sistema escolar, por meio do trabalho de pesquisa. Ao mesmo tempo, seria oportuno atentar para o reconhecimento e a estimulação da capacidade do professor da educação básica para a construção do conhecimento relativo aos problemas vividos em sua escola, por meio da atividade de pesquisa, indispensável ao seu desenvolvimento profissional.

### 3 Considerações finais

A conclusão deste trabalho investigativo, por meio das constatações das duas etapas, indica as dificuldades e os desafios a serem superados, em relação tanto à formação do futuro professor, enquanto pesquisador, quanto à prática da pesquisa nas escolas de educação básica, sobretudo as da rede pública. Os obstáculos existentes não devem desencorajar-nos, pois o estudo permite aprofundar e refinar a compreensão do conceito de pesquisa inerente ao papel do professor, inclusive para o desenvolvimento na própria área da educação, que, por ser de composição complexa, tem como campo de confluência várias disciplinas, como Sociologia, Antropologia, História, Economia, Biologia, Psicologia, além da Filosofia. A orientação da formação do pesquisador em educação não é tarefa fácil de divisar e ela é importante para que não se corra o risco de desenvolver, no futuro, um trabalho que não apresente o embasamento de uma discussão teórica sólida, indispensável a qualquer trabalho de pesquisa.

Também não é fácil visualizar, com precisão, quais seriam os mecanismos mais apropriados para assegurar a iniciação dos estudantes, futuros professores, como futuros pesquisadores ao mesmo tempo. Parece consensual o reconhecimento da importância da participação de pesquisas em andamento, se possível com bolsa para os alunos. As disciplinas introdutórias, inclusive a de Metodologia de Pesquisa, também são indicadas como auxiliares positivos. A monografia destaca-se, para uma parte dos entrevistados, como um possível ensaio introdutório à prática de pesquisa, quando feita com os devidos cuidados.

É importante assinalar que o “movimento da pesquisa do professor”, tal como é conhecido nos Estados Unidos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), vem-se estendendo entre os professores brasileiros por meio de várias iniciativas, em especial no âmbito da formação de professores. Uma delas, desenvolvida por Maciel (2004), entre outras com lições também interessantes, indica, além das dificuldades, o grande interesse dos “acadêmicos” – como os designa a autora – pelo próprio desenvolvimento como futuros pesquisadores. Ao mesmo tempo que reconhecem seu despreparo, desconhecimento até, acerca de requisitos básicos para a formação do pesquisador, os alunos de determinado curso de Pedagogia assumiram, com coragem e empenho, a conquista desses atributos em tempo bastante limitado, dentro do próprio desenrolar do curso, por meio do indispensável contato com problemas do dia-a-dia das escolas. Experiências como essas nos animam a supor que poderemos nos aproximar das idéias sonhadas (e propostas) por Stenhouse, evoluindo no caminho da construção de pontes que liguem as contribuições da universidade – fonte tradicional de produção de conhecimento e reconhecida como tal – com a do professor da educação básica como pesquisador mais próximo e sensível aos problemas desse nível de ensino. Esta união virá, por certo, enriquecer a pesquisa efetuada na área da Educação como um todo, tornando-a mais atenta e pronta a responder às necessidades mais urgentes, decorrentes de seus mais graves problemas, atendendo, assim, à vocação de toda pesquisa.



## THE TEACHER AND HIS FORMATION FOR RESEARCH

This text joins some results from an investigation about the relations between the teacher of the basic education and the research, especially concerning his practice and formation. The study was developed in two stages, having as background the idea of the teachers' professional development and the importance of the research in this process. The first stage was centered on the study of the research practice by these teachers and the second one on their preparation for making it, through the licentiate courses. It is also discussed the respective positions of university professors and basic school teachers related to the research practice.

**KEY WORDS:** Professional development. Research practice. Preparation for research. Basic school teacher.

## Referências

- ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, Washington, v. 28, n. 5, p. 12-21, 1999.
- BOURDONCLE, R. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 29-48, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So102-25551997000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=fr](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-25551997000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=fr)>. Acesso em: 1º nov. 2005.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, Washington, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

LAGEMANN, E. C.; SHULMAN, L. S. *Issues in education research: problems and possibilities*. 1. ed. São Francisco: Josset-Bass Publishers, 1999.

LÜDKE, M. (Coord.). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.

\_\_\_\_\_. (Coord.). Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 99, p. 5-15, 1996.

\_\_\_\_\_.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2005

MACIEL, L. S. B. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 97-112.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e o seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2005.

RECART, L. et al. Lawrence Stenhouse: o ensino como pesquisa. In: MONTESSORI, M. et al. *Pedagogias do século XX*. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. 1. ed. Londres: Temple Smith, 1983.

VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino. 2005. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (Org.). *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington: Aera, 2001. p. 298-330.

recebido em: 1º nov. 2005 / aprovado em: 30 jan. 2006

#### Para referenciar este texto

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005.