

Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras?

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos – CPEI – UERJ – UFF

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

1. Introdução

Entre os candidatos que buscam a pós-graduação em educação em nosso país, é número crescente o de professores de ensino fundamental e médio. Esses professores, que *estão* pesquisadores durante um período, acabam por contribuir, em algum grau, para o encontro das preocupações do cotidiano da escola com a academia e seus respectivos problemas. Mas, para quê acontecem essas pesquisas? Em que condições elas são possíveis? São necessárias? Para quem?

Neste texto, apresento um breve estudo de caso relativo ao sentido da pesquisa para professoras de um colégio público federal situado no Rio de Janeiro, em uma de suas unidades das séries iniciais do ensino fundamental¹. As professoras em questão realizaram, há algum tempo, atividades de pesquisa acadêmica que resultaram em dissertações e teses. Além disso, atuam em um colégio que pode ser considerado especial por oferecer algumas condições para a realização de pesquisas.

O estudo foi realizado principalmente a partir de análise de entrevistas semi-estruturadas. Também busquei o depoimento de professores e diretores, diretamente envolvidos à época do estabelecimento do regime de dedicação exclusiva (D.E.), bem como analisei documentos relativos a este regime e à progressão por titulação, dois mecanismos potencialmente relacionados à pesquisa dos professores na escola.

2. Diferentes usos sociais do termo pesquisa

O significado conferido ao vocábulo pesquisa vem do verbo latino *perquiro* “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca.”. O particípio passado desse verbo *perquisitum*, na passagem do latim para o espanhol, originou pesquisa². Vale ressaltar que, dessa origem remota e viagens lingüísticas através do tempo, permaneceu a idéia de busca feita com cuidado e profundidade.

¹ Este estudo foi inspirado em outro recente. Trata-se da pesquisa de Lüdke et alli, 2001, que focalizou a pesquisa do professor do Ensino médio em quatro escolas da rede pública do Rio de Janeiro, inclusive a escola ora analisada.

² Conf. Bagno, 1999,p.17.

Pensemos na vida social mais geral, em que a pesquisa é compreendida como busca: de um objeto, de conhecimento, em diferentes situações do mundo prático. Assim, a pesquisa, em seu sentido comum, é uma necessidade social de busca, mais ou menos criteriosa, realizada com mais ou menos recursos.

Na escola, gradativamente, a pesquisa se distancia dessa busca generalizada para uma busca de conhecimentos através da língua escrita. Idealmente, para o professor, visa à aprendizagem através da ampliação do universo cultural do estudante. Para o aluno, dependendo das condições, poderá ser uma forma interessante de ter acesso a informações ou o mero atendimento à tarefa (para nota) estabelecida pelo professor.

Em entrevistas realizadas com professores de história em 2002 e 2003, perguntando-lhes sobre a natureza de seu trabalho enquanto “professores pesquisadores”, responderam buscar novas informações sobre os conteúdos específicos a serem trabalhados com os alunos, pesquisar novas metodologias produzidas que os possam auxiliar em seu trabalho, fazer levantamentos de recursos materiais existentes ou necessários, como livros didáticos ou outros materiais de apoio³. Ou seja, a chave de leitura da expressão “professor pesquisador”, para esses docentes, parece estar principalmente na idéia de pesquisa em seu sentido mais geral e prático, sendo que o professor estaria em busca do conhecimento novo já produzido por outrem.

Na universidade, a pesquisa é habitualmente compreendida a partir de outros parâmetros. Quando se fala em pesquisa, é da pesquisa científica, que obedece a critérios próprios. Internamente, as diferenças existentes na realização da pesquisa passam a ser aquelas relativas aos protocolos de cada área do conhecimento⁴.

Nas pesquisas em educação, Beillerot⁵ (apud André, 2001) propõe que a partir de três condições mínimas se possa considerar a existência de pesquisa científica:

- Critério n. 1: uma produção de conhecimentos novos;
- Critério n. 2: uma produção rigorosa de encaminhamento;
- Critério n. 3: uma comunicação de resultados.

³ Conforme entrevistas sobre o professor pesquisador, na disciplina Metodologia do Ensino de História, na Faculdade de Formação de Professores (FFP - UERJ), com a colaboração dos alunos dessa disciplina, a quem agradeço. A obra de Ludke et al, op.cit, apresenta informações semelhantes sobre o que professores apresentam como sendo a pesquisa na escola.

⁴ Segundo Burke, desde o século XVI há registro do uso do termo pesquisa em títulos de livros. Outros termos também passaram a ser usados com significado semelhante, como “investigação” e “experimento”. O autor propõe que esse conjunto de termos sugere o surgimento de uma consciência crescente, em certos círculos, da necessidade de buscas para que o conhecimento fosse sistemático, profissional, útil e cooperativo, o que aponta na direção proposta por Beillerot. V. em Burke, 2003, pp.48-50.

⁵ V. em Beillerot, 2001, pp.71-90.

Apesar de poder suscitar uma boa discussão sobre os trabalhos produzidos em nossas pós-graduações, a proposta de Beillerot servirá especificamente como baliza da discussão do tema em questão. Assim, contentemo-nos em concordar com o autor, que afirma que a combinação dessas três condições já permite uma triagem importante do vasto mundo dos processos de pensamento⁶.

Temos aqui então um conjunto de definições de pesquisa, do seu sentido mais comum e vago, ao sentido mais preciso e científico, passando pelo escolar. Mas para o professor que está na escola (e em determinada escola) e já fez em algum momento a pesquisa em seu sentido científico especificado acima, qual sentido de pesquisa prevalece?

4. Aspectos controversos para a pesquisa na instituição

O colégio investigado é uma instituição de ensino federal que possui uma progressão por titulação acadêmica, tendo conquistado a isonomia com as universidades federais na década de oitenta. Tal característica institucional mobiliza seus docentes em busca da formação continuada, especialmente no que se refere à pós-graduação, o que requisita determinadas condições por parte do colégio (como liberação do docente para atividades de pesquisa). A instituição também estabeleceu, já na década de noventa, o regime de dedicação exclusiva, semelhantemente às universidades federais. Entretanto, sua identidade voltada apenas para o ensino configurou características diferenciadas para esse regime, diferentemente da universidade, em que o ensino convive com a pesquisa e a extensão. Como veremos, essa diferença afeta diretamente a dinâmica de realização de pesquisas por parte dos docentes do colégio.

Neste estudo não estarei tratando de outros aspectos institucionais, como uso do espaço ou do tempo escolar, por conta da relevância e da complexidade dos aspectos destacados acima⁷.

4.1. A pesquisa acadêmica do professor

Como afirmei acima, o colégio em análise não possui a finalidade explícita de produção de conhecimentos novos, visando fundamentalmente à atividade de ensino de conhecimentos já estabelecidos. Mas ao buscar em diferentes aspectos sua

⁶ O mesmo autor apresenta outras três condições para que uma pesquisa possa ser considerada de nível superior, mas essa proposta não se alinha com a discussão proposta aqui, sendo por isso deixada de lado.

⁷ Tais aspectos foram detalhados e tratados, não só em relação a essa instituição como a outras, na obra já citada de Lüdke.

isonomia com a universidade, acaba por cair em contradição, ou ao menos tornar-se ambígua, a respeito do que podem almejar seus docentes, no que se refere à possibilidade de realização de pesquisas. O caso da unidade do colégio em análise é um bom exemplo a ser observado dessa relativa ambigüidade.

Essa foi a primeira unidade de séries iniciais do Ensino Fundamental do colégio (em um total de 4). Na época de sua criação - entre 1984 e 1986 - quando houve os três primeiros concursos, de acordo com as informações levantadas em pesquisa anterior, a maioria das professoras ainda não possuía graduação (no que investiu logo a seguir). Quando houve a conquista da isonomia, metade do corpo docente existente à época investiu imediatamente em sua titulação ao nível da especialização, através de um curso oferecido nas próprias instalações do colégio (particular). Vale observar, por parte de muitas professoras, o comentário informal de que esse curso “não contava” em sua trajetória acadêmica, pois foi realizado visando unicamente a titulação⁸. Ou seja, havia clareza para as professoras a respeito das duas finalidades que poderiam estar sendo buscadas ao cursar uma pós-graduação. Outrossim, entre os temas dessa pós estava o das dificuldades de aprendizagem, que atraiu muitas professoras, desde aquela época⁹.

Os professores que, ao longo dos últimos anos buscaram sua formação investindo em uma carreira de pesquisa para além da progressão por titulação encontraram do colégio condições para esta atividade? A liberação (mesmo que parcial) do professor para realização de seus estudos ao nível da pós-graduação muitas vezes não é concedida ou ocorre após grandes mobilizações, sendo um processo desgastante na instituição.

Tanto hoje quanto no início da década de noventa, a alegação tem sido a falta de professores para substituição dos docentes, o que continua a não ser previsto administrativamente. Assim, o professor que ingressa no mestrado ou doutorado, na maioria das vezes, cumpre toda sua carga horária na escola e ainda as disciplinas da pós-graduação. Isso significa que ele fica muitas vezes impedido de participar das atividades que mais configuram a pesquisa em seu aspecto coletivo, como os encontros regulares de grupo de pesquisa, ida aos campos de pesquisa, palestras e projetos de pesquisa institucionais propriamente ditos. Parte de sua formação como pesquisador, no sentido específico, fica perdida ou prejudicada.

⁸ V. em Rocha, 2000, p. 112.

⁹ Id.

Ao chegar ao fim da pós-graduação, o resultado da pesquisa realizada, que representa muitas vezes produção de conhecimento sobre a educação e a escola, como veremos a seguir, não é aproveitada pela escola. Ou seja, até o ano de 2003, não existia uma política institucional de divulgação dos resultados de pesquisas realizadas pelos docentes da instituição. Formalmente, o professor que conclui seus estudos ao nível de mestrado ou doutorado deve apresentar uma cópia de sua dissertação ou tese a uma instância da escola¹⁰, mas a maioria não toma conhecimento dessa exigência (formal) e nunca é cobrada por ela.

Em termos práticos, após a conclusão do mestrado ou doutorado, o que ocorre é apenas a progressão funcional do docente. Assim, a instituição confirma na prática que o conhecimento produzido é apenas do interesse individual do docente e que sua retribuição é tão somente a progressão.

4.2 A Dedicção Exclusiva como possibilidade de pesquisa

Desde o início da década de 90 se iniciara o debate interno, na instituição, sobre a validade de implantação da dedicação exclusiva, regime de trabalho que já funcionava nas universidades. Ao ser implantada, em 1993, a D.E. representava para os professores concretamente a possibilidade de aumento salarial sem a contrapartida de trabalho a mais em sala de aula. Para a direção, que ainda não definira o que seria esperado do professor, estava claro apenas que esse regime implicava o professor atuar unicamente na instituição (de acordo com o depoimento de diversos professores envolvidos na administração, à época). A primeira edição da D.E. foi concedida para uma parte pequena do corpo docente que apresentou individualmente projetos diversos de atuação especial com alunos (na unidade pesquisada foram poucos professores).

No ano seguinte, a Direção Geral, a partir de decisão do Conselho Pedagógico, deliberou que os professores de 40 horas que solicitassem a D.E. passariam a cumprir mais dois períodos de trabalho (12 horas) em que participariam de projetos da unidade escolar¹¹. Nesse momento, a concessão de D.E. foi ampliada à totalidade do corpo docente que a solicitasse, sem mais exigência de apresentação de projeto de qualquer natureza¹². Vale dizer que a instituição sofria com a falta de docentes para a

¹⁰ As informações são desconhecidas. O local seria a Secretaria de Ensino ou uma das bibliotecas do Colégio.

¹¹ De acordo com informações da coordenadora setorial à época da implantação da D.E.

¹² É solicitado apenas o preenchimento de formulário de requerimento e declaração de não acumulação de cargos.

implementação de diferentes atividades e a “criação” dessa carga horária atenderia, em parte, essa demanda.

Já em 1996 estavam organizados em catálogo os projetos e atividades institucionais que organizavam a carga horária dos professores quando estivessem fora de seu horário de turma, especialmente os sob o regime de D.E. É interessante notar que, na apresentação do catálogo, o diretor-geral refere-se à ampliação da concessão do regime de D.E. como sendo motivada pela busca de “garantir a excelência do ensino e o processo de pesquisa”¹³. Entretanto, ao se analisar o catálogo, a quase totalidade dos projetos e atividades é composta de atividades de ensino ou apoio ao ensino, eventualmente configurando momentos de pesquisa (no sentido mais amplo). Do mesmo modo, a portaria que normatiza as atividades docentes, em especial as vinculadas ao regime de D.E., ao especificar o que seria esperado do docente, nos artigos 5º e 6º, no total de dezessete itens dedica dezesseis à implementação, melhoria, incorporação, viabilização, gerenciamento, organização, elaboração, de atividades relacionadas ao ensino e apenas um item ao monitoramento e trabalho de pesquisa¹⁴.

A partir dessas delimitações gerais, na unidade escolar em análise, por decisão da direção da unidade e do conselho interno, um dos períodos adicionais seria uma complementação da carga horária de sala de aula, com horário de planejamento, de atendimento de recuperação de alunos e de grupo de estudos. No outro período, o professor seria alocado em um dos projetos da unidade, tais como Sala de Estudos Sociais, Sala de Multimeios, Sala de Jogos, Biblioteca. Como segunda alternativa, o professor que desejasse poderia apresentar um projeto de pesquisa que seria apreciado e, caso aprovado, o segundo período da carga horária de doze horas seria aproveitado para a realização do projeto. Poucos professores apresentaram projetos de pesquisa e menos ainda implementaram seus projetos. Entre eles, professores que haviam cursado a pós-graduação ou não.

Uma parcela considerável dos professores expressava de maneira informal sua discordância com este modelo de cumprimento da D.E. A principal discordância estava em que eles consideravam que a maneira privilegiada do professor complementar sua carga horária seria na preparação e correção de materiais para seus próprios alunos. Além disso, questionavam ter que cumprir essa carga horária integralmente na escola, já

¹³ V. em Projetos e Atividades do Colégio Pedro II: Catálogo 1996/97.

¹⁴ V. Portaria n. 1159, de 09/10/95.

que parte desse trabalho poderia ser realizado em suas próprias casas, com o uso de seus materiais de consulta e computadores¹⁵.

Com essa insatisfação, a desvalorização salarial e a ausência de uma identidade clara para o regime da D.E., além da freqüente comparação do cumprimento de carga horária entre professores das unidades I (séries iniciais do Ensino Fundamental) e II (séries finais), o segundo período das 12 horas (6 horas) deixou de ser cumprido semanalmente e assim os projetos de pesquisa, que já eram raros, se tornaram inviáveis.

Dessa maneira, percebemos que, condições que poderiam ser interpretadas como fatores positivos em si mesmos para a realização de pesquisas podem não estar atuando tão positivamente assim na dinâmica escolar. O testemunho das professoras irá esclarecer mais essa perspectiva.

5. O que dizem as professoras

A unidade escolar em que atuam as professoras que participaram deste estudo agrega atualmente em torno de oitenta docentes (em turma ou fora dela) atuando com as séries iniciais, além dos professores de Música, Educação Física, Artes e Literatura¹⁶. Desse total, onze professoras contam com o título de mestre ou doutor, outras oito estão cursando o mestrado (quatro o mestrado acadêmico e quatro o mestrado profissional).

Foram ouvidas oito professoras em entrevista semi-estruturada, do total de onze que concluíram a pós-graduação – mestrado (10) e doutorado (1). Nesse grupo de oito professoras, uma concluiu o doutorado em 2001 e duas estão cursando. Do restante, a conclusão do mestrado varia entre doze anos atrás e o ano de 2003, com uma tendência a que a conclusão seja mais atual.

A maioria dessas professoras ingressou na escola quando de sua criação, entre 1984 e 1986 (sete do total). A maior parte delas, já com a graduação concluída, com poucas exceções (duas), sendo representativo do corpo docente no que se refere à formação superior. Pedagogia é uma formação bastante presente no conjunto do corpo docente, mas não absoluta. Neste grupo, por exemplo, há três pedagogas, uma

¹⁵ Interessante observar que o horário que parecia ser o maior alvo das críticas era o do grupo de estudos, por conta de os professores alegarem já dominarem os saberes necessários ao seu fazer. Outrossim, essa discordância parece ratificar a compreensão da tarefa da escola comprometida essencialmente ao ensino, por um lado, mas também evidencia uma busca de igualdade interna na instituição, entre professores das séries iniciais e das séries finais do ensino fundamental, de que não estaremos tratando aqui, mas que vale registrar.

¹⁶ A unidade conta atualmente também com treze professores contratados, que não gozam dos mesmos direitos dos demais professores.

psicóloga, uma socióloga, uma matemática, uma professora de literatura, uma bióloga. De certa maneira, essas formações originais vêm influenciando nas escolhas de trabalho internas que essas professoras vêm fazendo na unidade escolar e, por conseguinte, em suas pesquisas.

Atualmente, todas as professoras desse grupo estão sob o regime de D.E., mas nem todas ingressaram no regime à mesma época, logo que foi criado, em 1994. Alguns depoimentos merecem ser destacados quanto às características da relação entre o trabalho e o tema de pesquisa.

5.1 Relação direta do trabalho com o tema de pesquisa

Uma das professoras (prof.1- Pedagogia), durante muito tempo preocupada com a questão da jubilação na escola (o aluno reprovado mais de uma vez seria transferido), produziu uma dissertação no mestrado em Educação em que pesquisou extensa documentação ao longo de dezessete anos sobre a avaliação no colégio (conclusão em 2003).

Outra (prof.2- Biologia), passou muitos anos atenta ao que é efetivamente aprendido ao longo da atividade, na interação entre alunos e professores nas aulas de Ciências. Ao chegar ao mestrado em Educação, tematizou exatamente as educação ambiental nos contextos escolares, analisando episódios de atividades relacionadas ao ambiente. (conclusão em 2002).

Destacamos também a professora (prof.3 - matemática) que, atuando em turmas de séries iniciais, pode constatar existir um investimento em pesquisa relativo à construção da escrita, e sentiu-se mobilizada a buscar conhecimentos semelhantes na matemática. Ao constatar a inexistência de tais conhecimentos, realizou seu próprio percurso de pesquisa no mestrado em Educação Matemática, relativo à evolução das notações numéricas nas crianças (conclusão em 1996).

5.2 Relação indireta do trabalho com a pesquisa

Uma das professoras (prof. 4- Ciências Sociais) afirmou desejar compreender melhor o processo de construção de conhecimentos vividos pelas crianças. Entretanto, no mestrado em Educação, abordou concepções que os alunos da alfabetização do ensino noturno tinham sobre a escola. Parece que a mesma estava envolvida em um grupo de pesquisa sobre o estudante trabalhador, o que, em termos, pode tê-la distanciado um pouco de seu objetivo inicial (conclusão em 1992).

Outra professora (prof. 5 –Psicologia) vinha com questões relativas às crianças repetentes, marcadas como diferentes, desde 1972, ao ingressar no magistério público e bem antes de sua entrada na escola. Ao realizar o mestrado, concluído em 1991, escolheu como tema a repetência nas séries iniciais do ensino fundamental (conclusão em 1991).

A prof. 6 (Letras) tinha no mestrado questões relativas à literatura (conclusão em 1996), e no doutorado (conclusão em 2002), dedicou-se ao teatro do século XIX. A provocação para estes temas surgiu a partir de seu trabalho com teatro, em uma escola especializada do Rio de Janeiro.

Já o mestrado da prof. 7 (Pedagogia e Física) foi em História e Filosofia da Ciência (Coppe), sobre o ensino de conhecimentos físicos, motivado inicialmente por sua formação (conclusão em 1999).

Para a prof. 8 (Pedagogia) o mestrado em Educação voltou-se para o movimento sindical, na perspectiva da história da educação, influenciado mais por sua própria trajetória sindical e pela especialização que já cursara na área que por questões da escola em que atua (conclusão em 2002).

Um traço presente em muitas falas das professoras o desejo de saber mais sobre determinado assunto, ou seja, de aprofundamento sobre o assunto em questão. Assim, anterior ao objetivo de produzir novos conhecimentos, estaria a necessidade mesma de conhecer, por conta do trabalho a realizar na escola.

Outro aspecto, secundário para a questão deste texto, mas revelador, é o de que, quando a formação da professora é em alguma área de ensino específica, como Letras, Biologia, Matemática, Física, isso parece encaminhá-la para atuar em séries ou atividades afins (com exceção da prof. 7) e também para pesquisas que se relacionam mais diretamente com essas áreas. Outrossim, as professoras com formação mais genérica, como pedagogia, psicologia e ciências sociais, tenderam a se preocupar com temas também mais gerais, que envolvem a política educacional, dentro ou fora da escola.

5.3 Efeitos da pesquisa realizada sobre o trabalho

A maioria das professoras declara que seu trabalho foi enriquecido a partir da realização do mestrado ou doutorado, mas apresenta alguma dificuldade para especificar esse benefício. Um traço marcante das respostas é o de que a pesquisa vem para beneficiar o próprio trabalho do professor. Pelo que pudemos constatar da postura da

instituição, a ausência de uma política de divulgação dos resultados de pesquisas pela instituição só faz reforçar essa reação do professor. Outrossim, quando o professor é alguém que exerce função em coordenação pedagógica, sente-se responsável por compartilhar junto aos professores os novos conhecimentos a que teve acesso e eventualmente, os que produziu (com ênfase nos que teve acesso, como saberes consagrados).

Mais que produzir novos conhecimentos, essas professoras parecem sentir-se compensadas por terem organizado conhecimentos sobre temas de seu interesse – e relevantes para a educação escolar – ao longo do processo da pós-graduação. Ó que não significa que não tenham produzido novos conhecimentos.

5.4 A pesquisa depois da academia

Alguns professores declararam haver demanda por pesquisa no cotidiano escolar. Mas o comentário que acompanha essa constatação geral é da inviabilidade, por falta de tempo. Exemplares são as respostas das prof. 2 (atualmente coordenadora de Ciências), que afirma que as demandas imediatas da rotina escolar são imensas e que as condições necessárias para a realização de pesquisa são diferentes e a da prof. 5 (com turma de 2ª série), que afirma que no trabalho com turma não há oportunidade para isso, pois o tempo disponível do professor é utilizado com planejamentos e reuniões. A prof. 4 (com turma de 2ª série) afirma não haver interesse institucional verdadeiro para a realização de pesquisas. Ela foi uma das professoras que apresentaram projetos de pesquisa, na época de instituição da D.E. na escola, mas como não possuía D.E.(era 40h +20 h) seu projeto não foi aceito.

Essas últimas professoras exerceram durante algum tempo funções, para a qual destinavam sua carga horária, que requisitaram tarefas próximas à atividade de pesquisa científica, ou dentro da pesquisa em sua conotação social. A prof. 4 produziu (juntamente com a prof. 1) uma pesquisa sobre alternativas (em outras escolas) de recuperação para os alunos da escola, apresentando os resultados dessa pesquisa para o corpo docente da unidade. O objetivo visado era a alteração do funcionamento da recuperação até então oferecida. A prof. 5 chegou a arrolar os títulos dos trabalhos que realizou, ao estar nessa função, na Secretaria de Ensino: “Análise da evasão e repetência no 1º segmento do Colégio...” (1991); “Subsídios para elaboração do Plano Institucional do Colégio...”, para a CAPES(1995), “Breve Histórico do Colégio...”(1996) e

“Relatório de Qualidade do Colégio...”, para o Prêmio de Qualidade do governo federal (1998).

Outras professoras apresentam peculiaridades sobre a pesquisa após o término do mestrado ou doutorado também relevantes. A prof. 3 (com turma de 4ª série – Matemática), ao retornar do mestrado casou-se e teve uma filha que agora está na creche – passaram-se sete anos. Ela compreende que esse processo pessoal exigiu uma atenção que não poderia ser compartilhada com muito mais do que o trabalho que realizou (coordenação e turmas de 3ª e 4ª série). Nesse ínterim, acumulou algumas questões que agora se sente em condições de partir para investigar em um doutorado. Ou seja, a professora revela e confirma um aspecto já relatado em Rocha¹⁷, qual seja, a inter-relação íntima entre a vida profissional e a vida pessoal da professora, em termos de fases de sua vida.

A prof. 6 afirmou estar fazendo um trabalho de pesquisa (não acadêmica) relacionada ao cinema, fora de seu horário de trabalho na escola. Mais uma vez, parece ser a linguagem da arte o fio condutor de seu desejo.

A prof. 1 afirmou não estar fazendo pesquisa acadêmica, mas que não deixa de estar fazendo pesquisa ao procurar ser criteriosa ao avaliar seus alunos dentro dos novos parâmetros estabelecidos na escola, com fichas que exigem muito dela, com cálculos e fórmulas criteriosos. Sua fala evidencia a relação estabelecida entre a análise criteriosa e a pesquisa, um dos critérios de Beillerot. Entretanto, sua ação atual a encaminha muito mais para a pesquisa-ação (conforme veremos a seguir) que para a pesquisa acadêmica.

Por outro lado, se mantém para muitos professores um traço já apontado por Lüdke, de o professor da escola compreender que, para realizar pesquisa, precisa estar inserido em algum programa formal, realizando estudos em nível de mestrado ou doutorado. É o que sugerem também as falas das prof.s 1, 2 e 8. A primeira, ao afirmar que, quando voltar a pesquisar, “mesmo”, pretende mudar de tema, pois já pesquisou muito sobre o colégio. Agora, talvez, pesquise literatura, que é outra área de seu interesse. Aqui, flagramos o professor indo à busca de um tema sobre o qual se interesse, buscando mais conhecimentos sobre ele. Além disso, as visões apresentadas por alguns professores (especialmente 2 e 3) evidenciam a preocupação com a rotina escolar altamente absorvente do tempo do professor, e a necessidade de algum distanciamento dessa mesma realidade para que a pesquisa possa se dar.

¹⁷ V. Rocha, 2000.

6. Pesquisa de professores, aqui e acolá

Vimos acima o quadro complexo das condições oferecidas para a realização de pesquisas por professores em um colégio com características diferenciadas em relação ao conjunto das escolas brasileiras e a pesquisa efetivamente produzida por uma parte de seus professores. Que essas professoras realizaram pesquisas acadêmicas durante determinado período, produzindo trabalhos de caráter científico, e que agora alegam não pesquisar ou pesquisar em um sentido mais amplo, por diferentes motivos.

Em outros países, como a Inglaterra e Estados Unidos, desenvolveu-se um movimento com alguma repercussão no Brasil, em torno da noção do professor pesquisador, a partir dos anos 70. Não caberá neste trabalho uma revisão completa sobre o tema, mas vale registrar alguns aspectos que nos ajudam a pensar que a pesquisa pode se dar na escola, mesmo que fora dos estritos padrões de cientificidade.

Esse movimento trouxe à tona a questão da relação entre a universidade e a escola, no que se refere ao intercâmbio produtivo entre seus profissionais. Em seus países de origem havia críticas no que se refere principalmente a dois aspectos: a formação do professor e a relevância dos conhecimentos produzidos pela universidade, no que se refere à educação em geral e ao ensino. A pesquisa passa a ser assim um ambíguo elo de ligação e de certa confusão entre essas duas preocupações.

Com Stenhouse, inicialmente a pesquisa-ação era compreendida como “uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados”¹⁸. Pautava-se em dois princípios. O primeiro, era que a pesquisa do professor deveria estar vinculada ao fortalecimento de suas capacidades e ao aperfeiçoamento autogestionado de sua prática, evidenciando o papel formador da pesquisa. O outro, que o foco mais importante da pesquisa é o currículo ¹⁹.

Vale ainda registrar a tensão resultante da colaboração e negociação entre especialistas e professores, na forma inicial da pesquisa-ação. Segundo Elliott, isso ocorreu porque os pesquisadores desejavam validar suas idéias e teorias na academia, ao mesmo tempo que os professores ansiavam por preservar sua autonomia profissional no âmbito escolar²⁰.

¹⁸ V. Pereira, 1998, . p.162.

¹⁹ V. Dickel, op.cit, p.46.

²⁰ Conf. Elliot, 1998, p. 139.

Zeichner²¹ (1993) também vem problematizando e enriquecendo a noção de prático reflexivo, a partir de Donald Schön, entrelaçando-a com a necessidade da pesquisa por parte do professor. Segundo Santos²², o autor vê tanto a necessidade de tornar os alunos-mestres consumidores críticos das pesquisas produzidas no campo educacional quanto como participantes de projetos de pesquisa, nos moldes da pesquisa-ação. Ele também apresenta alguns parâmetros de aceitabilidade da pesquisa do professor, defendendo seu estatuto próprio, diante da pesquisa universitária. Assim, passaríamos a ter dois tipos aceitos como pesquisa: a acadêmica, ou científica, e a pesquisa-ação, ou investigação do professor.

De certo modo, tanto Elliot quanto Zeichner colocam questões relativas a um ponto delicado: quem controla o que pode ser considerado conhecimento sobre a prática educacional? Elliott apresenta diferentes níveis de controle (envolvendo professores e acadêmicos) sobre esse conhecimento, quais sejam: o controle conceitual, o metodológico, o textual e o de publicação²³.

Se abstrairmos as denominações, que evidenciam grandes diferenças de contexto, podemos pensar em alguns dos problemas vivenciados nas pesquisas dos professores citados. Entre eles, as diferenças entre as demandas e possibilidades colocadas para os professores da escola e os pesquisadores da universidade.

Mesmo em um colégio potencialmente com condições especiais e estruturado para demandar de seus professores uma formação continuada e o investimento na pesquisa, as características existentes impedem que se perceba a riqueza potencial das pesquisas realizadas. Além disso, o colégio, ao estabelecer a D.E. não conseguiu visualizar na pesquisa em serviço dos professores o que foi almejado por Stenhouse: o fortalecimento de suas capacidades e o aperfeiçoamento de sua prática. Este é um indicador pessimista para outras escolas, com condições não tão especiais.

Por outro lado, vimos que a atividade de ensino viria sendo desvalorizada diante de projetos institucionais, conforme a queixa de uma parte dos professores. Nesse sentido, dialogamos com Foster²⁴, que afirma que, como pesquisar e ensinar são atividades distintas, que dependem de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições, a proposta de existência do professor pesquisador representa uma demanda

²¹ V. em Zeichner, 1993, pp.35-47.

²² V. em Santos, 2001, pp. 11-25.

²³ Conf. Elliot, 1998, p. 139.

²⁴ V. apud Santos, 2001, op. cit.

injusta para com ele e para com o pesquisador, e improdutiva, em termos de pesquisa produzida.

Ora, vimos que as palavras de Foster são contraditas no período em que essas professoras realizaram sua pós-graduação, mas são oportunas no momento posterior, em que estão envolvidas no cotidiano escolar e não conseguem realizar pesquisas. Talvez o problema esteja em se estabelecer um modelo em que o conjunto dos professores deva se inserir, para serem professores ideais. De certo modo, como faz Giroux, que enfatiza a necessidade de os professores atuarem como intelectuais, atribuindo enfaticamente a eles a tarefa integral de criarem as condições para isso.

Por outro lado, se professores da escola decidirem encaminhar seus projetos com o mesmo estatuto de projetos acadêmicos, cria—se um problema um problema prático para as agências avaliadoras e financiadoras de pesquisa. A pesquisa-ação pode ser considerada pesquisa científica?. Nesse tipo de atividade, a produção e utilização de conhecimento se subordina e se condiciona ao objetivo fundamental de melhorar a prática. Ou seja, nessa modalidade de pesquisa, mais importante que a produção de conhecimentos novos, está a modificação da prática coletiva. Fica um problema para os órgãos de fomento à pesquisa, que ou excluem esse tipo de pesquisa ou passam a considerar a existência de dois tipos, financiando os dois.

Se pensarmos na descrição oferecida da estrutura da pesquisa-ação nos países em que funciona, encontramos aqui o professor sozinho na escola, muitas vezes sem constituir ou participar de um coletivo para discussão de suas questões, sem interlocutores para suas preocupações de pesquisa, vindo a buscá-los na universidade, através da pós-graduação. E quando ela acaba, o que resta a esse professor?

7. Concluindo, que sentido tem a pesquisa para estas professoras?

As pesquisas realizadas pelas professoras da escola analisada não ocorreram no contexto e condições de produção de uma pesquisa-ação e sim durante o período de realização de seu mestrado. São assim, pesquisas acadêmicas, com pretensões científicas e passaram pela inflexão necessária entre a teoria e a prática.

O retorno à escola do conhecimento produzido, contudo, parece o ponto frágil da maioria dos casos. Por um lado, parece que existe mais retorno do que as professoras conseguem enxergar, conforme foi relatado. Por outro lado, efetivamente, o movimento da escola (ou sua ausência) leva as pessoas a tratarem o conhecimento produzido como

patrimônio estritamente pessoal, apesar de ter havido algum investimento da escola para sua produção, mesmo que de forma irregular e até forçada.

Efetivamente, quando um docente decide realizar seus estudos ao nível do mestrado ou doutorado, o investimento maior e intransferível é do próprio professor. Contudo, tratando-se de uma instituição pública de educação, que possui uma política de progressão por titulação e um regime de Dedicção Exclusiva, por que não haveria também de promover a circulação e divulgação dos conhecimentos produzidos por seus docentes? O tipo de relação estabelecido aqui é extremamente frustrante para aquele que um dia esteve pesquisador.

Assim, que sentido tem a pesquisa para estes professores? Considero que possui mais de um, se pensarmos naqueles diferentes sentidos explicitados inicialmente. Mas, mesmo que nos restrinjamos à pesquisa acadêmica, seu sentido é o de responder a suas questões, que podem passar pela necessidade de conhecer o já conhecido ou o ainda não produzido. Como vimos nesse estudo, estes professores das séries iniciais, nas condições que os produziram como tais, questionaram o conhecimento relativo à interface entre as disciplinas e a aprendizagem, além de aspectos relativos à política escolar de avaliação, formação docente e atividade sindical. Desejavam compreender melhor os processos relativos aos temas mencionados acima. Dessa maneira, para compreendê-los melhor, os professores não necessariamente almejavam produzir conhecimentos novos.

Para quem acontecem as pesquisas dos professores? Compreendo que, no contexto analisado, para eles mesmos, com suas perguntas e metas pessoais e para seus pares próximos. Sendo “estranhas” no ninho onde as pesquisas “naturalmente” se difundem (o meio acadêmico), consideram sua tarefa terminada com a conclusão do trabalho acadêmico.

Dessa maneira, podemos concluir que a pesquisa que acontece na escola, cotidianamente, é a pesquisa em seu sentido social mais amplo, como investigação, com a peculiaridade de ocorrer em um espaço que trabalha com o conhecimento estruturado e através dele. Que alguns professores (além de outros pesquisadores) realizam ali um tipo especial de pesquisa, durante um período, e que ao terminar, esses professores, modificados em algum grau pelo processo dessa pesquisa acadêmica, voltam a atuar (se é que deixaram de atuar) com a pesquisa-investigação escolar.

Há problemas institucionais - mesmo nas escolas que oferecem condições especiais - para seus professores conseguirem atribuir um sentido a suas pesquisas, que

lhes permitam vê-las como mais que interesse pessoal (o que sem dúvida é necessário, mas não suficiente) de aprofundamento em algum tema, de modo que os resultados de seu investimento – bem como o da instituição – possam reverter para si, mas também para a escola como um todo. Este é o desafio que está posto e que um trabalho de parceria entre a universidade e a escola poderia contribuir para superar.

Referências Bibliográficas

- BAGNO, M. *Pesquisa na escola: O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BEILLEROT, J. A “Pesquisa”: Esboço de uma análise. In ANDRÊ, M. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica)
- BURKE, P. *Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- COLÉGIO PEDRO II. *Projetos e Atividades do Colégio Pedro II: Catálogo 1996/97*. Rio de Janeiro: Gráfica do Colégio, 1996.
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria n. 1159 de 09 de outubro de 1995. *Projetos e Atividades do Colégio Pedro II: Catálogo 1996/97*. p.71-74.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In GERALDI, C.M. G. (org.) *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In GERALDI, C.M. G. (org.) *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- PEREIRA, E.M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In GERALDI, C.M. G. (org.) *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÜDKE, M. (org.) *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).
- ROCHA, H. A. B. *A constituição de professoras leitoras: suas vidas entre a casa e a*

escola. Niterói, Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, novembro/2000.(Dissertação de mestrado).

SANTOS, L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In

ANDRÊ, M. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*.

Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa:

Educa, 1993.