

O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente

Marli E. D. A. André

Este trabalho vem retomar o diálogo que iniciei com o texto de Sonia Kramer "A formação do professor como leitor e construtor do saber", quando fui sua debatedora na Sessão Especial do GT Metodologia e Didática, na XVI Reunião Anual da ANPEd (1993). Ao comentar o texto, avancei algumas proposições a respeito do papel da pesquisa na formação e aperfeiçoamento do professor.

Procurarei desenvolver um pouco mais aquelas proposições; e, como o fiz naquela ocasião, continuarei tratando de um modo geral os cursos ou programas de formação docente, sem me deter nos aspectos mais específicos da formação em serviço. Creio que mesmo assim já teremos questões suficientes para um debate rico e proveitoso.

Aos autores que me incitaram ao diálogo naquele momento – Sonia Kramer e António Nóvoa – acrescento agora um outro, Philippe Perrenoud, em cujos textos tenho encontrado apoio para minhas reflexões e muitos desafios para novas investigações.

Como Perrenoud (1993), considero que há pelo menos três motivos para se incluir a iniciação à pesquisa como um dos objetivos dos programas de formação de professores:

1. constitui-se num método ativo de apropriação de conhecimento.
2. Aproxima o professor das situações reais da escola.
3. Pode servir de paradigma a uma prática refletida.

Antes de discutir cada um desses aspectos, eu gostaria de esclarecer que estarei enfatizando a finalidade didática da pesquisa, isto é, seu papel mediador no preparo de professores para que venham a ter uma atuação docente eficaz em sala de aula. Neste sentido, eu a distingo muito claramente da pesquisa científica que visa sobretudo a produção de novos conhecimentos e deve satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e de legiti-

dade à comunidade científica. A pesquisa com propósitos didáticos não deve necessariamente atender a esses requisitos.

A que critério deve então atender? Além de propiciar o acesso aos conhecimentos científicos, deve levar o professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional.

A pesquisa como modo de apropriação ativa do conhecimento

A proposta de que os cursos e programas de formação docente utilizem uma metodologia investigativa (André, 1993) apoia-se numa perspectiva ao mesmo tempo pedagógica e epistemológica. Parto do princípio de que os conhecimentos se constroem na ação e na interação.

Assim, da mesma forma que o fazem as pedagogias ativas, com base nas correntes cognitivistas da psicologia, sugiro que os programas de formação e aperfeiçoamento docente 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 sua elucidação. Isto vai exigir um preparo dos docentes para observar, registrar, selecionar, analisar e relatar dados.

Além de um ativo envolvimento do sujeito, destaco o papel fundamental das interações sociais no processo de formação do investigador. O exercício do diálogo e a partilha de saberes e experiências devem ser exercitados tanto na definição dos temas e problemas de interesse comum, quanto na busca conjunta de alternativas para seu equacionamento.

Faz parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e a se fazer ouvir, expressar idéias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes. Ora, estas habilidades e comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos ou aperfeiçoados na medida em que existirem situações concretas para seu exercício. Espera-se, portanto, que os cursos de formação criem espaços para o trabalho coletivo e que o uso da metodologia investigativa se centre na discussão conjunta, no saber partilhado.

Tendo esclarecido os princípios que me levam a defender o método de investigação como modo de apropriação ativa do conhecimento, cabe explicitar como se dá o seu desenvolvimento em sala de aula.

O uso da metodologia de investigação implica, em primeiro lugar, a existência de um problema a ser resolvido, ou de uma questão a ser respondida, ou ainda de um projeto a ser realizado. Como e de onde vão surgir essas questões? Eis uma primeira indagação. Elas estarão certamente relacionadas aos temas

desenvolvidos no programa de formação e podem estar voltadas a uma questão mais teórica ou mais prática, a uma disciplina ou a um conjunto de disciplinas, aos eixos geradores do curso, aos seus objetivos primordiais, ou a uma combinação de todos esses. O importante é que em qualquer dessas situações haja um envolvimento efetivo dos participantes, seja na definição do tema/problema a ser pesquisado, seja no planejamento dos passos a serem seguidos para sua elucidação.

Tanto a fase de identificação dos temas e problemas para estudo quanto a de seleção das estratégias para seu equacionamento vão exigir dos professores uma série de habilidades/capacidades, como seleção de fontes de consulta; formulação de questões orientadoras e um trabalho sistemático de coleta e registro de informações. Estas capacidades precisam ser desenvolvidas – eu diria mesmo *ensinadas* – nos cursos de formação, pois elas não são inatas, e sua falta ou seu uso inadequado pode comprometer totalmente os resultados de um trabalho de pesquisa.

As próximas etapas do método de investigação incluem a análise e interpretação dos dados coletados e o relato ou comunicação dos mesmos. Mais uma vez, torna-se necessário que haja orientações sobre como se faz análise e interpretação de dados e como se elabora um relatório (ou outras formas de comunicação) de pesquisa. Este aprendizado vai, sem dúvida, exigir muito trabalho individual (de preparo pessoal, de estudo, de reflexão), mas se tornará extremamente mais rico com as discussões e trabalhos conjuntos.

Levando em conta que a metodologia investigativa é apenas uma entre as várias possibilidades de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, suas vantagens são óbvias. Uma bastante evidente é a possibilidade de que o professor venha a reproduzir em suas aulas o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação. Outras vantagens dizem mais respeito a certas atitudes e preocupações que se desenvolvem com o trabalho de investigação, como, por exemplo, uma visão mais analítica da realidade, atenção aos mecanismos ocultos e a aspectos não apreensíveis à primeira vista, consciência do arbitrário e da complexidade, assim como da multiplicidade de pontos de vista e interpretações, relativização das evidências do senso comum, entre outros.

A pesquisa do tipo etnográfico como forma de aproximação do real

Não apenas na 16ª Reunião da ANPEd (André, 1993), mas em muitas outras ocasiões, já tive oportunidade de defender o uso da pesquisa etnográfica, voltada às situações do cotidiano escolar, nos cursos e programas de formação

de professores, com o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisas e ensino, reflexão e ação didáticas.

O meu argumento básico é o seguinte: trazer cenas do cotidiano escolar, captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico para serem discutidas nos programas de formação e aperfeiçoamento docente, pode ser uma excelente alternativa para o exercício de tão buscada articulação teoria-prática. Se essas cenas forem cuidadosamente selecionadas e suficientemente exploradas podem, por um lado, aproximar o professor (principalmente os iniciantes) das situações reais das escolas e, por outro lado, podem permitir a investigação teórica de forma mais orientada e sistemática.

Como diz muito bem Erickson (1989), de todos os tipos de pesquisa a etnográfica é a que tem maior potencial para produzir conhecimentos úteis e interessantes para os docentes. Em mais de uma oportunidade eu procurei destacar as contribuições desse tipo de pesquisa para o repensar do trabalho docente (André, 1992 e 1993), de forma que não vou repeti-las no momento. Gostaria de enfatizar apenas uma dessas contribuições, qual seja, a de propiciar uma aproximação do professor às situações concretas das escolas.

Ao retratar situações do dia-a-dia escolar que não são exatamente as que o professor vivencia – embora sejam muito semelhantes a elas –, o estudo do tipo etnográfico pode favorecer um olhar mais crítico e menos preconcebido sobre o trabalho docente. É como se o professor estivesse olhando para um espelho no qual a imagem não fosse a sua, mas a lembrasse muito proximamente. A minha hipótese é a de que, sentindo-se mais distante, ele pode vir a aceitar mais facilmente os problemas da prática docente cotidiana e pode pensar mais objetivamente sobre as formas de superá-los. É preciso que fique muito claro que não estou fazendo com isso qualquer apologia à neutralidade: estou procurando apenas uma forma que favoreça a compreensão e o aperfeiçoamento da prática docente.

Essa aproximação às situações concretas das escolas via pesquisa etnográfica parece ser especialmente útil aos professores que não têm experiência de magistério, pois os deixa muito próximos da vida escolar cotidiana sem que eles estejam de fato lá presentes. É possível, assim, trazer para os cursos de formação muitas questões da prática pedagógica cotidiana sem sobrecarregar as escolas e as professoras, já tão sobrecarregadas pelas suas tarefas rotineiras.

Junto aos professores com experiência docente, a pesquisa poderia ser usada tanto no sentido de analisar situações específicas da prática pedagógica que aparentemente nada teriam a ver com sua própria prática, o que poderia favorecer um olhar mais crítico e conseqüentemente uma melhor aceitação das

mudanças necessárias, quanto no sentido de propiciar uma comparação deliberada com a sua prática docente.

Um ponto que precisa ser bem esclarecido é que não basta trazer a pesquisa etnográfica para os cursos de formação visando aproximar o professor do dia-a-dia da escola. É preciso ir muito além e empreender o que eu chamo de *garimpo teórico*, isto é, tomar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, de garimpagem dos aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados. E, a partir daí, garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras e as análises desses aspectos críticos, fugindo das conclusões apressadas e superficiais. Garimpar ainda mais, buscando em outras áreas do conhecimento explicações que possam ao mesmo tempo ampliar e tornar cada vez mais densas essas leituras e interpretações.

A pesquisa etnográfica seria o texto gerador de um novo texto que iria sendo produzido pelo grupo de participantes dos programas de formação e aperfeiçoamento docente, através do estudo, da discussão, da troca de saberes e do exercício da escrita. Texto que ajudaria os seus produtores a se aproximarem cada vez mais do real pedagógico.

A pesquisa como paradigma para uma prática refletida

Como sugere Perrenoud (1993: 129), a iniciação à pesquisa poderá ajudar os professores a adotarem a prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para a análise individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir tirando conclusões e, inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes.

Poderíamos citar um número bastante grande de autores que na literatura educacional recente vem propondo a prática profissional refletida como um caminho eficaz na melhoria do trabalho docente. É preciso que tenhamos até uma certa cautela ao analisar tais proposições para que não se tornem palavras de ordem, afastando ou mesmo excluindo outras propostas igualmente eficazes.

O que importa enfatizar aqui é o potencial da pesquisa para desenvolver junto ao professor essa disposição e competência para pensar o próprio trabalho. Não prescindindo da metodologia investigativa e da função mediadora da pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação parece ser a forma mais direta e possivelmente a mais eficaz de se atingir esse objetivo. Caracterizada pelo acompanhamento sistemático e controlado de uma ação realizada por um indivíduo ou grupo, a metodologia da pesquisa-ação reúne condições muito favoráveis para o desenvolvimento do trabalho docente refletido.

O importante papel que poderiam – ou deveriam – desempenhar as universidades nesse sentido é mais do que evidente. Na formação inicial, o envolvimento do aluno nessas pesquisas será mais lento e gradual, já que raramente ele chega ao curso com experiência docente que seria o objeto da investigação. Pode-se, nesse caso, trabalhar com a memória educativa (Lima, 1988) e só nas fases mais adiantadas do estágio recorrer ao exercício de reflexão sobre a própria prática. Nos programas de aperfeiçoamento, porém, essas restrições deixam de existir, e as condições são as mais propícias para o desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação.

Para que estas experiências possam ser bem-sucedidas, no entanto, é preciso que se vinculem a convênios firmados entre a universidade e as secretarias de educação, em que fique muito claro o papel e as responsabilidades de ambas as partes. A literatura oferece um número razoável de trabalhos já elaborados nessa mesma linha, tanto no Brasil quanto no exterior, oferecendo dados mais do que suficientes para se saber em que direções vale a pena investir e quais os erros a evitar (André, 1992; Carr e Kemis, 1988; Ludke, 1993; Martins, 1989; Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1992).

Pesquisas reunindo docentes da universidade e das escolas de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento de uma investigação centrada na reflexão sobre o próprio trabalho e na busca de elementos para seu aperfeiçoamento, seriam uma das possibilidades. Mas há outras, como por exemplo a elaboração conjunta de material didático de boa qualidade para subsidiar o trabalho docente, a produção e análise de vídeos com finalidade de aperfeiçoamento didático e muitas outras que certamente irão enriquecer a prática pedagógica não só das escolas de 1º e 2º graus, mas, sobretudo, da universidade.

Referências bibliográficas

- André, M.E.D.A. (1992). *A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP. (Tese de livre-docência.)
- _____. (1993). *Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos*. Trabalho não publicado.
- ANPEd – 16ª Reunião Anual (1993). *Educação: Paradigmas, Avaliação e Perspectivas* – Programação e Resumos dos Trabalhos, setembro.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, 11*. Madrid, Espanha, pp. 195-301.

- Carr, W. e Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martinez Roca.
- Lima, M.L.R. (1988). "Mudanças qualitativas no conhecimento sobre o trabalho docente". In: V.V.A.A. *Um desafio para a didática*. São Paulo, Loyola, pp. 39-62.
- Ludke, M. (1993). Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Ande*, 12(19):31-37.
- Martins, P.L.O. (1989). *Didática teórica/Didática prática*. São Paulo, Loyola.
- Nóvoa, A. (1992). "Formação de professores e profissão docente". In: Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 15-33.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Marli E. D. A. André

Faculdade de Educação – USP
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação