A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NO BRASIL

Marta Lícia Brito de Jesus
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA
Bolsista CAPES
martaliciatelesbr@yahoo.com.br

Resumo: este ensaio tem como finalidade refletir sobre as especificidades da pesquisa científica desenvolvida na área educacional, bem como explorar o debate a respeito dos desafios que os docentes e/ou futuro docentes da Educação Básica enfrentam para compreender as diferenças entre a ação educativa e a produção científica. No decorrer do texto, discute-se as implicações de engajar-se ou não no movimento em prol da formação do professor pesquisador na atual conjuntura das políticas de formação dos professores no Brasil e as nossas inquietações sobre o lugar ocupado pelas Universidades e Institutos Superiores de Educação na formação do professor pesquisador.

Palavras-chave: pesquisa em educação, formação de professores, professor pesquisador.

1. Introdução

A pesquisa em educação passa a enfrentar muitos desafios ao redefinir os pressupostos que orientam a sua atividade científica, valorizando o saber racional e não caindo na armadilha relativista que caminha a passos largos para uma postura cética quanto à sua capacidade de compreender os fenômenos educativos. Superar tais desafios pode levar os pesquisadores da área educacional a encontrar as possibilidades e os limites do resultado de suas investigações, além de permitir-lhes pensar novas formas de aprofundamento das abordagens e métodos adequados ao desenvolvimento de pesquisas neste campo do saber.

Essa superação anunciada sugere principalmente a necessidade de que surjam formas coerentes de se relacionar com os professores e toda comunidade escolar que, de um modo geral, são os sujeitos obviamente mais interessados no desenvolvimento da investigação sobre o universo educacional. Em outras palavras, é fundamental que ensino e pesquisa sejam compreendidos como indissociáveis, apesar de distintos. E, isto

tem que ocorrer desde a formação inicial dos professores e fazer parte dos processos formativos ao longo de suas carreiras.

Diante disso, este ensaio tem como finalidade discutir as questões ligadas à especificidade do campo de pesquisa da educação, bem como as estratégias teórico-metodológicas que levam em consideração a complexidade da produção de conhecimento nessa área e de que maneira a formação dos professores pode colaborar para o ensino de conhecimentos que tornem estes profissionais aptos a oferecerem um ensino de qualidade nas escolas brasileiras, sem que isto signifique um divórcio com o conhecimento acadêmico e a arte de pesquisar.

A reflexão aqui elaborada direciona-se tanto para a atividade científica na área educacional, quanto para a atividade prática de intervenção educativa, por compreender que ambas caminham juntas. Mas, para que para isso ocorra verdadeiramente, é preciso estabelecer uma clara distinção entre cada atividade de acordo com sua complexidade. Mesmo porque, no nosso entendimento, essa distinção é um dos desafios que a produção científica na área da educação e a formação dos professores devem perscrutar.

É importante ressaltar, ainda, que os argumentos aqui apresentados possuem um caráter exploratório. São, portanto, algumas possibilidades de análise da temática abordada configurando-se em um ensaio. Elas são fruto de um processo de elaboração singular que relaciona o interesse nas discussões ligadas à formação dos professores, alvo de investigação acadêmica, e as discussões formativas em torno do perfil desejado para o pesquisador em educação[1].

Para tanto, este trabalho foi organizado em três tópicos, além das considerações finais, intimamente relacionados: o primeiro trata da especificidade da produção do conhecimento científico na área educacional; o segundo problematiza a relação entre a pesquisa educacional e as expectativas dos professores, procurando focalizar os conflitos existentes nesta relação; o terceiro aborda a importância da distinção entre a prática da pesquisa e da intervenção no contexto do movimento em defesa do professor pesquisador e mostra como está organizada a formação dos professores no Brasil, tomando como perspectiva o quadro normativo legal e os debates em torno dos seus

[1] Estas reflexões só foram possíveis no ambiente estimulante do Componente Curricular "Métodos e Técnicas da Pesquisa Científica" no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a coordenação dos professores Robert Verhine e Dora Leal.

avanços e retrocessos por parte de especialistas que defendem uma sólida formação teórica para os docentes.

2. Os desafios da pesquisa educacional na formação de professores

> (...) Qual é, em verdade, o destino ou melhor a significação, em sentido muito especial, de que está revestido todo trabalho científico, tal como, aliás, todos os outros elementos da civilização sujeitos à mesma lei? É o de que toda obra científica "acabada" não tem outro sentido senão o de fazer surgirem novas "indagações": ela pede, portanto, que seja "ultrapassada" e envelheça. Quem pretenda servir à ciência deve resignar-se a tal destino (WEBER, 2003, p. 29).

A preocupação com o conhecimento é tão antiga quanto a história da humanidade, sendo ela na maioria das vezes derivada de necessidades de ordem prática. Nesse ínterim, considera-se legítimo o fato de os problemas educacionais originados nos contextos da intervenção serem também os problemas alvo das pesquisas nesta área. Isso fica evidente quando se observa que o tema da formação dos professores, uma das temáticas mais abordadas nos estudos educacionais, é uma das mais desafiadoras problemáticas a serem enfrentadas pelas universidades e políticas públicas educacionais contemporâneas.

Quando um pesquisador da educação entra numa escola ou numa secretaria de educação para coletar dados empíricos, realizar entrevistas com os sujeitos da ação educacional, solicitar documentos, etc., várias expectativas são criadas quanto aos possíveis resultados daquele estudo, principalmente em relação à contribuição desta pesquisa para a prática dos envolvidos.

O fator complicador disto é o fato de a ciência não produzir as respostas desejadas, visto que a missão a que se propõe é a de tornar os processos que ocorrem no interior das escolas cada vez mais passíveis de questionamentos e críticas. Portanto, pensar nos resultados das pesquisas educacionais jamais deveria nos levar a ter certezas, mas a compreender melhor o que é realizado apenas provisoriamente, de modo a nos

impulsionar a novas leituras, observações e perguntas sobre o quê e o porquê de vivenciarmos uma realidade X ou Y.

Para compreender melhor o objeto que estuda, a ciência educacional precisa, além de estabelecer uma estreita relação com o que ocorre no seu campo empírico, dialogar com a contribuição de diversas áreas do saber, o que não é nada fácil dada a natureza diferente do que é produzido por áreas tão diversas quanto a Antropologia, História, Ciências Sociais e Políticas, Psicologia, entre outras.

Sobre essas questões inicialmente levantadas relacionadas à produção do conhecimento na área educacional, Brandão (2002) afirma que duas características marcam essas pesquisas: o seu caráter multidisciplinar e a superposição entre os objetivos de conhecimento científico com os objetivos da intervenção pedagógica. Tais características, na nossa compreensão, fazem da pesquisa educacional algo inédito.

Acerca do caráter multidisciplinar, essa área do saber apresenta-se como de difícil descrição, visto que não há consenso sobre suas fronteiras. Em uma perspectiva mais extrema, com a qual não concordamos, questiona-se se tal campo de investigação de fato existe. Preferimos-se comungar com o pensamento de que o debate sobre a originalidade da ciência educacional está associado ao seu caráter multidisciplinar, sendo que nessa perspectiva este ponto é fundamental para que a pesquisa na área da educação ofereça estudos críticos para compreender a realidade complexa e multifacetada sobre a qual se debruça, bem como dialogue com um dos principais interessados em sua produção, os professores que vivem situação diferente para definir a sua formação e ação pedagógica.

> A adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Não se trata de substituir uma orientação psicológica por outra nem de ampliar os estudos de ciências sociais como a Sociologia, a Antropologia e outras. O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador (AZANHA, 2004, p.370).

Essas e outras questões correlacionadas não podem ficar fechadas nos programas de pós-graduação. É indispensável que tal debate seja urgentemente participado a todos

que atuam na área, pois o seu desconhecimento pode indicar uma fragilidade na formação teórica do professor pesquisador, constituindo-se em um elemento que deve fazer parte dos currículos de formação.

Assim, é preciso ter em mente que a pós-graduação em educação é jovem, e que necessariamente o questionamento em torno da existência de uma produção científica educacional nos remete ao conceito que subjaz à própria noção de pesquisa que se tem hoje.

Sobre os desafios dos programas de pós-graduação em educação, convém rememorar que, ao traçarmos uma linha do tempo sobre ela, as características da sua produção, de acordo com Nosella (2010), dividem-se da seguinte forma: 1) as pesquisas educacionais antes da criação dos programas de pós-graduação em educação – que corresponde à produção realizada até a década de 1950, na qual as pesquisas eram desenvolvidas timidamente, só mudando essa característica com a criação de programas de incentivo no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, centros regionais de pesquisa e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; 2) as pesquisas educacionais nos primeiros vinte anos dos programas de pós-graduação (1965-1985) - período em que se observa a leitura de clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdieu, sendo que, em geral, os estudos eram frequentemente voltados para uma militância em um momento que precedeu a redemocratização do país; 3) as pesquisas educacionais realizadas nos programas de pós-graduação após a ditadura militar (1985-2008) - marcadas pela consolidação e expansão dos programas de pós-graduação e ampliação das linhas de investigação e leques de opção teórico-metodológicas, além do privilégio dos estudos de objetos singulares.

Portanto, a não familiaridade com esse debate desde a formação inicial faz com que os professores desconheçam essa linha do tempo e cobrem da pesquisa educacional brasileira uma maturidade que ela própria está apenas começando a vivenciar. Inclusive, é preciso reconhecer que a área da pesquisa em educação tem um problema epistemológico e político a resolver que não é nada fácil, pois as fronteiras do conhecimento nessa área são imprecisas e, por consequência, difíceis de propor uma

delimitação, justamente por sua multidisciplinaridade, anteriormente sinalizada (DEMO, 2002; CHARLOT, 2006).

Como a ciência moderna foi construída com o desenvolvimento dos campos disciplinares, a consolidação das áreas multidisciplinares é um desafio permanente. Desta forma, uma sólida formação teórica dos professores precisa almejar uma familiarização com essas discussões. Até porque essa característica do campo de estudos educacionais pode ser considerada um ganho ou um prejuízo, a depender da perspectiva adotada.

Diante disto, os cursos de formação de professores têm um desafio importante que é, ao mesmo tempo, conseguir um nível de especialização esperada e um aprofundamento capaz de dar conta das diversas áreas do saber a serem mobilizadas na abordagem dos objetos investigados. Quem sabe não estaria aí uma pista valiosa para a conquista de uma produção de conhecimento científico com o rigor almejado pela e para a formação de professores?

Até porque, acredita-se ser preciso despir os docentes das convicções ideológico-políticas que tanto prejudicam o desenvolvimento de um espírito investigativo e problematizador das questões educacionais, para dar lugar a uma formação teórica sólida capaz de formar o professor pesquisador, o qual acredita-se que seja capaz de formular problemas para serem resolvidos com muito estudo, disciplina e observação empírica da realidade em que atua e que participe de uma comunidade acadêmica, desenvolvendo pesquisas colaborativas na escola em que atua.

De acordo com Brandão (2002), ao defender a necessidade de rigor e flexibilidade nas pesquisas, é necessário separar as convicções teóricas e político-pedagógicas da investigação científica, pois essas convicções acabam por trazer pré-construções sobre o objeto a ser investigado dificultando sua problematização. Por conta disso, insiste-se que todo professor deva, além de dominar a prática da pesquisa, ser conhecedor dos desafios que envolvem esse campo, podendo assim posicionar-se epistemológica e politicamente.

Assim, a iniciação às atividades de pesquisa nos cursos de formação de professores deve ultrapassar a aprendizagem de construção e uso de instrumentos de coleta de dados. A utilização desses instrumentos é necessária e complexa, visto que, ao

serem usados de forma ingênua ou amadora, contribuirão para a fragilidade da produção do conhecimento em educação.

A questão que se apresenta no momento é a de que essa aprendizagem precisa vir casada com uma discussão epistemológica e política sobre os critérios de validade do conhecimento, o rigor necessário e os referenciais teóricos mobilizados por essas pesquisas. Caso contrário, haverá a vulgarização de tais procedimentos que, sem a devida sustentação teórico-prática, não constroem conhecimentos considerados válidos pela comunidade acadêmica e ocasiona muitas vezes um distanciamento entre a produção das universidades e das escolas.

Sobre a superposição dos objetivos de conhecimento com os da intervenção pedagógica, apontada por Brandão (2002) como mais um problema para a pesquisa em educação, acredita-se que a participação em debates teóricos relacionados à construção do conhecimento nesta área é um caminho razoável para oferecer uma maior consciência das diferenças entre as práticas de pesquisa e a ação educacional nos cursos de formação de professores.

Ademais, é preciso convencer os pesquisadores em educação a contetualizarem os projetos de extensão para que não se confundam com os projetos de pesquisa, o que torna as diferenças ainda mais difusas. Esse é mais um aspecto que precisa ser superado, sob pena de fragilizar a produção acadêmica e produzir nos professores ilusões de que a maior contribuição da academia seria produzir prescrições, ou melhor, receitas a serem aplicadas, quando na verdade a sua maior contribuição é fomentar problematizações e questionamentos para uma melhor compreensão dos fenômenos educacionais.

A realização de palestras e o lançamento de livros comerciais sobre temas atuais e palpitantes da área educacional, a exemplo da indisciplina na sala de aula, novas estratégias de alfabetização ou o uso das tecnologias da informação em sala de aula, entre outros, também merece atenção. Na maioria das vezes, eles são o resultado de um trabalho científico ou se orientaram a partir de pesquisas, mas essa produção nem sempre é um desdobramento direto da investigação científica, e quando o é, também a sua transposição para a escola não ocorre de maneira automatizada como querem muitos.

Esse problema remonta a uma questão anterior, pois é necessário saber quem está autorizado a criticar a produção científica educacional. Todo conhecimento produzido é submetido a uma comunidade capaz de refutá-lo. Há pesquisas importantíssimas que jamais se tornarão *best-sellers*, por serem contrárias a algum conteúdo político e ideológico que vem dando o tom às iniciativas educacionais. Cabe à formação de professores explicar isso aos docentes, sendo esta uma de suas muitas tarefas.

Lembro, para exemplificar o que acabamos de afirmar, algo recorrente que muito nos inquieta quando da participação em congressos e encontros científicos destinados a este fim[2]. Salvo exceções, o saldo dos debates é insatisfatório, pois o encontro entre "professores" e "pesquisadores", ambos com motivações e expectativas legítimas, não consegue produzir uma reflexão aprofundada em relação aos resultados dos trabalhos apresentados. A tentativa acaba sendo frustrada tanto para o "cientista da educação" que gostaria de debater os resultados de sua pesquisa, quanto para os "professores", que não encontram eco naquele espaço para as questões que lhes incomodam na sua prática cotidiana e para a qual ele busca respostas.

Os professores, ao participarem de encontros científicos, por não terem construído, muitas vezes, as ferramentas para assistir um debate acadêmico ou, por outro lado, por inabilidade do pesquisador em não saber como dialogar com os docentes sem uma posição hierarquizada, continuam saindo com a expectativa frustrada de não terem trazido na bagagem conhecimentos para "aplicarem" em suas realidades, outro equívoco.

3. O lugar da Pesquisa na Formação dos Professores

Relacionar a atividade de pesquisa à identidade dos docentes, independente do nível de ensino em que atue, está se tornando algo comumente aceito. No Brasil, há uma orientação recorrente que reivindica o estabelecimento de uma íntima relação entre a pesquisa e o ensino na formação dos professores.

[2] Só para citar alguns: Associação Nacional de Pesquisadores em Administração Escolar - ANPAE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste - EPENN.

No entanto, Beillerot (2001) chama a atenção para os diversos usos da palavra “pesquisa”, mostrando a existência de simplificações e embaraços na sua compreensão, especialmente no que tange à prática da pesquisa científica. Por conta disso, faz-se necessário distinguir a atividade de pesquisa e a reflexão sobre o ensino, compreendendo os limites de cada ação e, particularmente, as contribuições que a pesquisa em educação pode fornecer ao campo da intervenção educativa.

A necessária relação entre docência e pesquisa consta nas orientações da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), expressas nos diversos documentos e manifestos publicados em defesa da melhoria da qualidade da escola pública e da formação dos professores e também é preconizada nas atuais Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP1/2002, Brasil, 2002).

No entanto, apesar desse movimento em defesa do professor pesquisador, é importante lembrar que o preparo para tornar-se esse sujeito até bem pouco tempo parecia não ser possível, visto que ser professor e pesquisador, por exigirem habilidades diferentes, apresentava-se como identidades excludentes e consideradas difíceis de serem realizadas concomitantemente com competência. Já que ser pesquisador e professor parecia fazer parte apenas da identidade dos docentes do Ensino Superior, pois no perfil desejado desse profissional era preciso estar apto a desenvolver pesquisas e ministrar aulas na graduação e pós-graduação; e no perfil desejado do professor da Educação Básica era esperado que ele soubesse “apenas” ensinar.

O movimento em prol do professor pesquisador surge para defender essa aproximação entre o fazer pesquisa e a atividade docente, talvez numa tentativa de, ao adjetivar o professor incorporando a pesquisa como um elemento central da sua identidade, poder de alguma forma demarcar uma nova competência a ser desenvolvida nesses sujeitos.

A inquietude sobre essa questão nos levou a pensar sobre o movimento em prol do professor pesquisador, conforme as ideias expressas por André (2001):

> De fato, as interpretações desse conceito [professor pesquisador] significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma

> atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa idéia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda (ANDRÉ, 2001, p. 57).

A autora nos mostra o quanto o conceito de professor pesquisador é aberto e cheio de possibilidades. Imagine-se como se sentem os professores e os pesquisadores de "carne e osso" em relação a essa identidade ligada ao exercício da prática da pesquisa em educação? Define-se que a formação teórica dos professores deve passar pela iniciação à pesquisa como parte integrante da formação do professor pesquisador.

No entanto, a vulgarização das práticas de pesquisa em educação sob o argumento pedagógico de que é necessário formar o professor pesquisador, pode resultar numa iniciação aligeirada dos instrumentos de coleta de dados para aperfeiçoar o nível de reflexão dos docentes sobre a prática pedagógica, deixando os professores inseguros para desenvolver a atividade científica, ou com dificuldades de compreender sua função.

Essa confusão pode gerar equívocos na forma de compreender o real significado de ser professor pesquisador, pois é como se o trabalho científico fosse o resultado da reflexão sobre a atividade prática, como se o fato do professor pensar sobre a sua prática, por si só, já fosse considerado o resultado de uma atividade científica.

Por outro lado, o professor que, por inúmeros motivos, não consegue se tornar um bom pesquisador, possivelmente se sente marginalizado na relação com a produção acadêmica e, muitas vezes, uma das formas de defesa desse sujeito pode ser a ideia de que a Ciência não produz conhecimentos úteis a quem domina a prática. O que Charlot (2006) intitula discurso do "prático" por acreditar que os professores, quando dominam a docência, imaginam que só eles sabem tudo sobre a educação.

> [...] na verdade, os professores criticam, com razão, a não pertinência prática desses saberes no contexto de trabalho. Esse fracasso do projeto da ciência da educação também contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, ao reforçar nos professores a idéia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil (GAUTHIER, 1998, p.27).

Um problema que se coloca diante da descrença dos professores na ciência da educação deve ser atribuído, dentre outros fatores, ao desconhecimento do debate sobre a promessa não cumprida da Ciência Moderna, que nasceu ancorada nos pressupostos positivistas.

Sabe-se que uma boa parte dos docentes da Educação Básica não acredita nas teorias que tratam dos fenômenos educativos que eles lidam no cotidiano de sua prática profissional. A participação dos professores nos discursos que deslegitimam a ciência educacional não é culpa deles, podendo ser explicada pela dificuldade que as "ciências da educação" têm apresentado em dialogar com os professores "reais".

Sobre o discurso do "prático" há ainda uma situação que nos incomoda, a qual pode gerar entendimentos equivocados quanto ao exercício da pesquisa: o fato de que, muitas vezes, os discursos pedagógicos se confundem com os discursos das ciências da educação, ambos relevantes, mas diferentes devido às suas finalidades.

A oposição entre teoria e prática ou, se preferirmos, entre pesquisa e ensino é perigosa, mas a confusão entre as duas contribui por desqualificá-las, repercutindo negativamente no resultado da produção científica, que acaba não tendo o domínio teórico-metodológico das ferramentas básicas essencial para todo cientista. Pode-se dizer que as atividades de ensino e de pesquisa se articulam, mas devem ser diferenciadas, sob pena de gerarem falsas expectativas e sentidos inadequados (ANDRÉ, 2001).

Sobre o discurso do "prático" há ainda uma outra situação que nos incomoda e que pode gerar entendimentos equivocados quanto à prática da pesquisa pelos professores da Educação Básica: a confusão entre a figura do professor pesquisador e a do profissional que reflete sobre sua prática, o professor prático-reflexivo, inspirado nas ideias defendidas por Donald Schön.

Independente do conceito de pesquisa que seja adotado, a fusão entre o professor pesquisador e o professor prático-reflexivo é no mínimo reducionista e perigosa. No entanto, não se verifica além dessa defesa da figura do professor pesquisador um respaldo na formação inicial desses sujeitos, já que pesquisar e ensinar são atividades que exigem habilidades diferentes.

> Assim como ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros, se diferenciam. Assumir essas diferenças é essencial para que não se gerem expectativas nem propósitos irreais ou até mesmo equivocados (ANDRÉ, 2001, p.58).

Além disso, também é preciso requerer uma sólida formação de todos os que desejam fazer pesquisa em educação. Considera-se pertinente discutir quais conhecimentos são considerados necessários para o desafio de fazer pesquisa na área educacional com competência. Visto que à complexidade da natureza do campo educacional, multidisciplinar e entrelaçado com a atividade de interação prática deve ser um fruto colhido de situações de ensino-aprendizagem coletivamente intencionais nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, deixando de ocorrer apenas por "acidente", resultado de um esforço individual.

O investimento na formação do pesquisador em educação é mais uma tarefa em prol da valorização do campo da educação, por isso é preciso garantir o direito de pesquisar com qualidade e rigor nesse vasto e complexo campo do saber.

Além disso, é preciso contribuir para que os educadores abandonem uma postura cética em relação às pesquisas que focalizam as escolas e as salas de aula e, ao invés disso, assumam também como sua a tarefa de fortalecer esse campo do saber na condição de professores pesquisadores de fato e de direito.

3.1.O lócus da Formação do Professor no Brasil

Pensar as perspectivas em torno da formação do professor pesquisador implica tentar desvendar o conteúdo das políticas educacionais brasileiras, em tempos de implantação de uma reforma iniciada na década de 1990. Para tanto, convém prestar atenção às considerações feitas por Evangelista (2001), quando adverte sobre a diversidade dos significados a serem conhecidos nos discursos dos reformistas.

Para compreender as políticas voltadas para a formação dos professores no Brasil é preciso tomar como base as mudanças normativas propostas na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996. A estas soma-se a existência de diversas medidas político-administrativas em andamento desde 1997.

As transformações anunciadas na Lei 9.394/96, desde então, foram muito significativas e precisarão de tempo para serem efetivadas plenamente, tal como indicado no título "Os Profissionais da Educação", art. 61 a 67 e nas Disposições Transitórias no art. 87, incisos III, § 4º. Aqui, destaca-se a questão do lócus da formação dos professores, dentre outras abordagens, igualmente úteis para pensar as inicitativas voltadas ou não para a formação do professor pesquisador.

No caso da formação inicial de professores, há uma diversidade de instituições por ela responsável, sendo a maioria delas privadas e sem tradição de produção acadêmica. A Lei 9.394/1996 ineditamente incluiu uma instituição nova nesse processo, os institutos superiores de educação, criados como também responsáveis pela formação dos docentes e fazendo com que os cursos de licenciatura deixassem de ser atribuição apenas das universidades e faculdades.

No Brasil, a formação dos professores sempre esteve a cargo dos cursos de magistério do ensino médio, dos cursos de Pedagogia das universidades e faculdades isoladas e a precarização do *lócus* de oferecimento das licenciaturas foi denunciada por diversos pesquisadores (BRZEZINSKI, 2003; AGUIAR; 2003; SEVERINO, 2008; entre outros) e pelas associações e sindicatos representativos do movimento de educadores, a exemplo da ANFOPE, ANPED e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

O afastamento da formação dos professores das universidades pode gerar um distanciamento ainda maior para as práticas de pesquisa, e deve ser interpretada como mais uma faceta da reforma cujo impacto na formação e identidade dos professores deve ser suficientemente investigado.

Por outro lado, autores como Azanha (2004) conseguem vislumbrar caminhos promissores na regulamentação dos Institutos de Educação, por compreender que,

> O que se depreende da leitura do Art. 62 da LDB é que o legislador distinguiu claramente entre a formação docente que se dá no âmbito das universidades daquela que ocorrerá numa nova instituição, o instituto superior de educação. Com essa distinção prevaleceu a sensatez de permitir que o ensaio de criação de nova instituição possa ser feito sem

> eventuais e desnecessários conflitos com as instituições universitárias, detentoras de uma experiência acumulada na formação de docentes do ensino básico, em nível superior (*idem*, p. 374)

Considera-se, então, importante verificar o que de fato vem ocorrendo no cotidiano desse novo lócus de formação dos professores despidos de pré-noções a fim de recolher mais elementos para elucidar esse debate, tão caro à pesquisa educacional e seu papel na formação dos docentes.

4. Considerações

Espera-se ter conseguido apontar os elementos indispensáveis ao debate sobre alguns desafios da pesquisa em educação na formação dos professores. Nesse contexto, a tarefa dos cursos, além de apresentar formas de fazer pesquisa com qualidade e rigor acadêmico, relacionando-se convincentemente com o objeto e métodos adequados para este fim, precisam atentar-se para outra questão, igualmente importante: a expectativa dos professores em relação aos resultados apresentados por esta ciência.

Assim, a título de sugestão, apresentam-se ao final deste ensaio alguns pontos para uma agenda temática com questionamentos que podem orientar as discussões da produção científica educacional, no sentido de impulsionar a reflexão sobre a necessidade de superação dos desafios teórico-metodológicos que impedem, muitas vezes, o desenvolvimento de currículos de formação de professores capazes de dialogar com as questões apontadas no decorrer do ensaio:

1) Como fugir da simplificação teórica da pesquisa em educação e se relacionar com os diversos campos disciplinares na abordagem de seu objeto?
2) Como superar a descrença dos professores na ciência da educação e de que forma pode-se inseri-los no debate sobre os desafios de fazer pesquisa nessa área?
3) Qual o papel das universidades e dos institutos superiores de educação na proposição de currículos voltados para a formação do professor pesquisador?

Finalmente, espera-se que com estas questões, além de outras tantas que certamente deverão ser incorporadas a partir do diálogo com outros autores que tenham se debruçado sobre a mesma temática, tenha-se demonstrado ser fundamental um posicionamento ético com vistas ao fortalecimento da pesquisa como elemento fundamental para a formação dos professores.

5. Referências

AZANHA, José M. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho 2001.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005. (Série Pesquisa).

_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001 (Série Prática Pedagógica).

AGUIAR, Márcia Angela. Institutos Superiores de Educação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos.** São Paulo: Loyola, 2002.

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 (Série Prática Pedagógica).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica**. Resolução CNE/CP 1, Brasília: MEC, 2002.

BORTOLINI, Maria Regina. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan.-abr. 2006.

DEMO, P. **Saber pensar**. 3.ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia Escola Cidadã, v. 6).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 13.ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v.1, n.1, p. 90-102, maio 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: UNIJUÏ, 1998.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUDKE, M. 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, 2001 (Série Prática Pedagógica).

SHON, DONALD. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* Nóvoa, António (Org). **Os Professores e sua Formação**. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER**,** Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2003.