

ARTIGOS

CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE A PESQUISA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Menga Lüdke
Giseli Barreto da Cruz

RESUMO

Neste texto discutimos sobre a pesquisa do professor da educação básica, tal como avaliada por experientes pesquisadores da universidade. É a terceira etapa de um programa de investigação sobre as relações entre o professor e a pesquisa. Pedimos a 12 membros de comitês avaliadores (CNPq, CAPES, FAPERJ, FAPESP, etc.) que examinassem uma seleção de trabalhos feitos por professores e nos dissessem as razões pelas quais os consideraram ou não como pesquisas. A partir da análise dos julgamentos emitidos pelos avaliadores, nosso estudo chegou a constatações teóricas e práticas interessantes para o debate sobre limites e possibilidades de pesquisas feitas por professores, de modo especial no que se refere ao rigor esperado de toda pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; Professor da educação básica; Avaliação.

1- INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada pelo professor da educação básica é algo que suscita caloroso debate no meio universitário, mais até do que no contexto de atuação desse professor. Dados de pesquisa (LÜDKE; CRUZ, 2005) revelam que, na visão de professores e na de seus formadores, essa atividade vem sendo considerada importante, por todos eles, mas nem sempre assumida como imprescindível para o trabalho desse professor, sobretudo em função das condições para a sua realização e divulgação.

O artigo de Zeichner e Noffke (2001), sobre a pesquisa do *practitioner* (*Practitioner Research*), publicado no importante *Handbook of research on teaching*, da AERA (American Educational Research Association), em sua 4ª edição, continua a representar um dos pilares quando a discussão é a pesquisa do professor. Em texto alentado e muito bem cuidado, os autores reúnem um conjunto de ideias básicas sobre o tema, ressaltando sua centralidade hoje, especialmente a partir dos conceitos de reflexividade no trabalho do professor, de propriedade específica de um saber elaborado pelo próprio professor e da importância da construção do conhecimento por esse profissional, pela proximidade com a realidade da sala de aula e em função de seu próprio desenvolvimento profissional.

Ao lado desses aspectos positivos, favoráveis ao trabalho de pesquisa por parte do professor, os autores também assinalam fatores que dificultam o desenvolvimento dessa prática ainda hoje, apesar do reconhecimento de sua importância. Entre esses fatores são destacados a falta de preparação adequada dos professores para o bom desempenho em pesquisa, o que concorre para que seus resultados sejam considerados menos rigorosos do que os obtidos pela pesquisa acadêmica, e também o valor questionável desse tipo de pesquisa, feita pelo professor, pela dificuldade de generalização a partir da análise de situações restritas e a falta de tempo disponível para que o professor se dedique a essa prática.

A despeito desses fatores negativos, os autores insistem na importância e na irreversibilidade desse novo tipo de pesquisa, a praticada pelo professor, trazendo em seu apoio a contribuição de vários autores muito conhecidos pelas suas posições assumidamente a seu favor, como Lather (1993; 1986), Roman (1989) e Stevenson (1996), dentre outros.

Nessa direção, uma questão em especial mobilizou o estudo que desenvolvemos: o que é levado em conta por pessoas encarregadas de atribuir ou não recursos a uma pesquisa apresentada por um professor da educação básica, de aprová-la para apresentação em um encontro científico ou de aceitá-la para publicação em um periódico? Trata-se da terceira etapa de um estudo investigativo sobre a relação entre a pesquisa e o professor da educação básica, focado essencialmente sobre o que conta como pesquisa. Trabalhos como os de Zeichner e Noffke (2001), Cochran-Smith e Lytle (1999), Anderson e Herr (1999), Lagemann e Shulman (1999) nos Estados Unidos e os de André (2001), Diniz-Pereira e Zeichner (2002), Fiorentini (2004), entre outros, no Brasil, subsidiaram as discussões teóricas e as interpretações dos dados construídos no estudo.

Os seguintes objetivos conduziram a pesquisa: levantar, junto a membros de comitês julgadores, quais os aspectos que consideram ao aprovarem trabalhos de pesquisa de professores para receberem financiamento, ou para serem aceitos para publicação em periódicos e apresentação em encontros

científicos; e procurar, a partir dos aspectos indicados pelos avaliadores investigados, contribuir para a discussão de critérios amplos que possam abranger os vários tipos de pesquisas realizadas na área de educação em todos os níveis de ensino.

Já tivemos a oportunidade de publicar resultados desta pesquisa (LÜDKE, 2009; LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009; LÜDKE, 2008). Entretanto, dada a complexidade que cerca a temática, entendemos que a análise empreendida neste trabalho para a *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* pode ser bastante contributiva ao debate sobre o professor e a pesquisa. Dessa forma, neste artigo priorizamos explorar alguns dados relativos aos trabalhos de professores que submetemos aos avaliadores e aos pareceres por estes emitidos, com o propósito de destacar o que se leva em conta na hora de se decidir sobre o que é pesquisa.

2- A SELEÇÃO DOS TRABALHOS E DOS AVALIADORES

Escolhemos alguns encontros científicos que costumam reunir professores da educação básica, ao lado de pesquisadores da universidade, como lócus preferencial de localização dos trabalhos visados. Nossa intenção era identificar trabalhos de professores com potencial para serem avaliados como pesquisa. Assim, seria necessário para o desenvolvimento do processo de seleção que o trabalho fosse de autoria de professores da educação básica, mas que reunisse elementos comuns a um estudo investigativo, de modo a instigar o exame e pronunciamento dos avaliadores.

Entendemos que os encontros científicos representavam o canal mais apropriado para a busca, visto que em tais encontros prevalece a organização de um corpo de normas para a submissão de trabalhos. Saímos, então, em busca de trabalhos em diversos encontros científicos, porém a procura só resultou frutífera junto ao XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e ao II SIPEM – Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, pois desses encontros conseguimos acessar os textos completos, além dos resumos, o que não se efetivou com os outros eventos.

O processo de análise dos trabalhos gerou um acervo de 60 textos do ENDIPE e 20 do SIPEM. Uma vez completada a fase de catalogação dos textos, passamos ao exame detalhado de cada um deles, selecionando aqueles mais representativos da produção de pesquisa do professor, até chegar aos quatro trabalhos finais, dois de cada evento científico, que, depois de eliminados os traços que pudessem identificar seus autores, foram enviados aos avaliadores. Não deveríamos reunir muitos trabalhos, pois isso tornaria ainda mais complexo o processo de análise dos avaliadores. Interessava-nos, isto sim, reunir alguns textos que fossem considerados bons trabalhos. Chegamos a um número de quatro trabalhos, que consideramos corresponder a essa expectativa.

A preocupação com a escolha dos avaliadores se deu de forma concomitante ao processo de seleção dos trabalhos. Para tentar divisar o que é considerado importante na avaliação de uma pesquisa em educação, nada melhor do que consultar quem exerce essa avaliação, em diferentes instâncias, em comitês científicos, como assessores *ad hoc*, em comissões julgadoras, por serem reconhecidos como pesquisadores experientes e qualificados em seus respectivos domínios de interesse.

Dessa forma, nossos avaliadores tinham que pertencer ao seleto grupo dos que se encontram no topo da carreira universitária, com reconhecida reputação e comprovada experiência de pesquisa e familiaridade com o sistema de avaliação empregado pelas principais agências de financiamento, mas ao mesmo tempo deveriam irradiar uma abertura em relação a critérios fixos e preestabelecidos, ou, pelo menos, à discussão sobre eles.

Nosso grupo de avaliadores é formado de 12 profissionais muito bem preparados em suas respectivas áreas de formação, com doutorado e pós-doutorado em quase todos os casos. Todos têm vasta experiência de pesquisa e intensa produção em termos de publicações, nas quais se verifica plena confirmação sobre seu interesse e sensibilidade em relação às questões da formação de professores, inclusive no que se refere à dimensão da pesquisa. Os quatro trabalhos por nós selecionados foram então enviados aos avaliadores, que os examinaram e nos enviaram seus pareceres.

3- OS RELATOS ANALISADOS

3.1. O PRIMEIRO TRABALHO

O trabalho “Ensinar e Aprender: uma aventura cotidiana” relata a experiência vivenciada por professores e alunos, durante um processo de reformulação da proposta curricular da 5ª e da 6ª séries (hoje 6º e 7º anos do ensino fundamental) de um colégio particular, a partir do ano de 2002.

Os professores autores qualificam o trabalho como sendo um estudo de caso focado em uma experiência de reformulação curricular. Para tanto, introduzem a discussão, contextualizando o atual cenário social, ensejando outras formas de conceber a organização do tempo e do espaço escolar e, em consequência, o seu currículo. Discutem alguns pressupostos pedagógicos, apoiados em autores que estudam o cotidiano escolar e o currículo, para justificar a opção por ensinar e aprender a partir do desenvolvimento de projetos de investigação. Descrevem o percurso de concepção e implementação da proposta, apontando as etapas experimentadas e os projetos trabalhados. Finalizam esboçando conquistas e desafios e ressaltando os limites e as possibilidades da caminhada percorrida. O trabalho é entendido, também, pelos seus realizadores como sendo uma pesquisa-ação, uma vez que a prática foi transformada, passando a predominar, entre os sujeitos envolvidos, a ideia de cultura reflexiva sobre a ação de ensinar e aprender.

Para boa parte de nossos avaliadores (oito), o trabalho em questão não pode ser considerado pesquisa. Trata-se de um relato de experiência. Dos 12 avaliadores, somente um confirma a sua qualificação como pesquisa-ação, e dois outros consideram tratar-se de uma pesquisa, sem fazer referência ao seu tipo. O que mobiliza a análise dos avaliadores, em geral, é a experiência registrada.

É importante salientar que um relato de pesquisa é também um relato de experiência vivida. Todavia, nem toda experiência é resultante de um processo de pesquisa. No caso do trabalho em questão, o relato refere-se ao importante movimento deflagrado entre o corpo docente e a equipe dirigente de um colégio, visando à reformulação curricular do ensino fundamental. O que a maioria de nossos avaliadores procurou demarcar é que o texto, relativo a uma experiência bem-sucedida e bem relatada, tal como

registrado, não pode ser considerado mais do que um bom relato de experiência, o que é diferente de um relato de pesquisa.

No contexto da argumentação dos oito avaliadores que declaram que não é um texto de pesquisa, a ênfase recai sobre o conteúdo do relato. De modo geral, os pareceristas consideram que a descrição, apesar de bem redigida e fundamentada, foi feita de forma ampla e vaga, sem o necessário investimento em uma análise mais rigorosa e sistemática. A sua escrita possibilita ao leitor uma razoável visão do processo desencadeado no colégio, sobretudo entre os professores do 2º segmento do ensino fundamental, mas perde consistência na medida em que não investe na problematização e nos fundamentos das decisões tomadas.

Considerando, ainda, as análises desses oito avaliadores, é importante destacar que os pareceres não desmerecem possíveis sinais de pesquisa nesse trabalho. No dizer de um avaliador: “Tem conotações de pesquisa educacional? Creio que sim, porém não está *relatado* como pesquisa (...) Percebe-se que todo o processo compôs-se como uma pesquisa da possível mudança curricular, porém a descrição do processo deixa claro apenas a descrição do proposto e do realizado (...)” (parecerista C)

Em suma, para a maioria dos avaliadores, apesar de boa escrita e fundamentação do relato, não é possível considerar esse trabalho uma pesquisa, pois carece de definição do problema, análise de dados mais rigorosa, explicitação de questões que emergem da prática, assim como um investimento maior em uma perspectiva crítica de suas experiências e conclusões. Enquanto relato de experiência, representa um momento importante para a articulação dessa experiência e registro do processo e das interpretações para aprendizagem do grupo que a protagonizou.

Diferentemente, três avaliadores consideram o trabalho como pesquisa. A justificativa elaborada por eles traz relevo ao processo desencadeado e experimentado por um grupo de professores, cujo resultado evidencia produção de conhecimento novo na educação. As falas, a seguir, extraídas dos pareceres desses três avaliadores ilustram essa constatação:

Caracterizo, desta forma, o trabalho apresentado como pesquisa, produzindo conhecimento novo e útil para modificar o processo ensino e aprendizagem de uma escola. (parecerista F)

(...) não se pode negar o processo de reflexão sistemática, coletiva a partir de objetivos e de suporte teórico, resultando em mudanças e transformações em processos de acesso ao saber novo construído por sujeitos que lhe dão sentido, incluindo elementos da avaliação final. Considero esse processo uma modalidade de pesquisa viável e adequada ao cotidiano escolar. (parecerista I)

(...) parece-me que o trabalho deve ser considerado um trabalho de pesquisa capaz de produzir conhecimento novo na educação. (parecerista J)

Como se vê, para os examinadores, a produção de conhecimento representa a força motriz de um trabalho de pesquisa. Apesar de esses três avaliadores considerarem que o trabalho carece de mais investimentos,

tanto na construção do objeto quanto na sua análise, o fato de se perceber nele indícios de elaboração de conhecimento o justifica como pesquisa.

Dois dos três avaliadores que tomam o trabalho como pesquisa reforçam a argumentação daqueles que o consideram como relato de experiência, em função da forma como o texto foi elaborado. Para eles, a escrita parece não dar conta dos limites e possibilidades do processo investigativo vivido. Esses avaliadores consideram que o relato, apesar de permitir a identificação de elementos essenciais a um projeto de pesquisa, padece de falta de sistematização dos dados e dos elementos de sua análise para dar suporte às conclusões. Como declara um deles: “As restrições que eu tenho referem-se à qualidade da análise. De um lado o autor parece privilegiar as referências teóricas e focalizar de maneira limitada detalhes nos relatos; de outro lado a interpretação do processo (...) é bastante restrita” (parecerista J).

Um avaliador, em especial, concorda com a categorização do trabalho como pesquisa-ação, pois o processo possibilitou que um grupo de professores protagonizasse o exercício de pesquisa, desenvolvendo a partir dele mudanças na proposta curricular de uma escola e atingindo novos níveis de compreensão do trabalho escolar. Para esse avaliador, o trabalho descreve bem o problema, apresenta fundamentação teórica, teoriza sobre o problema descrito, produz dados e busca soluções.

O avaliador que faz alusão às expressões estudo de caso e pesquisa-ação utilizadas no texto se insere entre aqueles que consideram o trabalho como relato de experiência. Embora reconheça que o texto contém diálogo com a produção intelectual na área pedagógica, possuindo, inclusive, características de um relato científico, afirma que isso não é suficiente a um estudo que se caracterize como pesquisa científica. Reconhece, ainda, que, de fato, a experiência relatada envolve um caso (a nova proposta pedagógica de um colégio) e, também, ênfase na ação, com vários sujeitos envolvidos no processo e experimentando a reflexão sobre a própria prática. Todavia, no seu entender, isso não parece ser suficiente para se classificar o conteúdo do texto como pesquisa, seja ela do tipo estudo de caso e/ou do tipo pesquisa-ação.

3.2. O SEGUNDO TRABALHO

O texto “As atividades desenvolvidas com alunos do ensino fundamental sobre a temática da sexualidade: contribuições para construção autônoma de valores” descreve um estudo desenvolvido no contexto de uma sala de aula, voltado para a temática da sexualidade, tendo como objeto o desenvolvimento da autonomia do sujeito na tomada de decisões, frente a situações conflitantes na área da sexualidade. Seus participantes são alunos da 7ª série de uma escola da rede de ensino público (hoje 8º ano de escolaridade), que desenvolvem discussões a partir da intervenção da professora pesquisadora, motivados por uma situação problema do cotidiano, estabelecendo uma interação em sala de aula que, segundo as conclusões da pesquisa, favoreceria o desenvolvimento moral dos estudantes. Segundo a proposta de Josep Puig (1998), adotada no estudo, essas atividades passam pela clarificação de valores, compreensão crítica e discussão de dilemas morais.

O conteúdo das aulas partiu de uma situação problema proposta pela professora, com dados do cotidiano, envolvendo uma gravidez indesejada e/ou precoce. Essas aulas foram audiogravadas e posteriormente transcritas para análise. Na apresentação dos resultados há descrição de uma das experiências realizadas,

narrando-se a intervenção da professora e a dos alunos. Afirma-se, também, com base no referencial teórico e na interação promovida em sala de aula, o acerto da prática desenvolvida com o fim de atingir o principal objetivo, qual seja, “a construção da personalidade moral dos alunos adolescentes, com o desenvolvimento autônomo dos valores para a tomada de decisões frente a situações conflitantes”.

Como conclusão, a autora admite que as práticas educativas, envolvendo a discussão sobre a temática da sexualidade, podem possibilitar que os alunos desenvolvam autonomia racional para exercer o livre-arbítrio sobre sua própria sexualidade, contribuindo para a construção de sua autonomia pessoal e para o exercício da cidadania.

Considerado por alguns avaliadores como o trabalho mais difícil de ser analisado, apenas dois pareceristas o tomaram por pesquisa. O parecerista I considera que o tema foi abordado de uma forma que pode ser considerada como pesquisa, já que ensejou uma “reflexão sistemática e fundamentada sobre uma problemática de formação que perpassa o cotidiano escolar”. Ele continua a sua análise, percebendo o estudo como uma proposta “de intervenção fundamentada e acompanhada de reflexão avaliativa”. Em seu parecer, procura definir uma concepção de intervenção como “processo de reflexão sistemática e dialogal dos sujeitos pesquisados sob a orientação da pesquisadora professora”.

Um segundo avaliador considera o trabalho como “pesquisa educacional possível em contexto de escola”, em função da possibilidade de estudantes se posicionarem diante de uma situação complexa a eles apresentada. Justifica seu ponto de vista, alegando que o trabalho evidencia um problema sobre o qual se produzem conhecimentos pela interatividade entre os alunos, professor e alunos e pesquisadora e alunos. Reconhece, também, a descrição de um procedimento investigativo, com base em teóricos e, que, de alguma forma, “a pesquisadora fez uma comunicação, mesmo que pouco crítica, sobre outras possibilidades teóricas de desenvolvimento de valores morais, em contexto escolar e sua relação com o contexto social mais amplo” (parecerista F).

Outro avaliador, que se aproxima da posição adotada pelos anteriores, apesar de afirmar que não consegue se separar dos critérios formais, através dos quais se baseia para fazer os julgamentos de pesquisa (parecerista A), atribui ao trabalho sobre sexualidade a categorização de “uma típica pesquisa do professor”. Justifica da seguinte forma: “Define uma problemática do ensino; fundamenta-se em autores da literatura educacional, adequados ao problema; descreve (genericamente) os procedimentos de coleta de dados; analisa parte dos dados e tem um interesse muito local na problemática específica, porém não teoriza.” (parecerista A)

Entretanto, esse avaliador conclui seu parecer revelando que não considera esse trabalho uma pesquisa, pelo fato de não localizá-lo dentro de um quadro mais amplo de conhecimento já sistematizado, não conter “uma descrição cuidadosa, nem uma autocrítica dos métodos de coleta de dados” (parecerista A). Nessa avaliação fica evidente o uso diferenciado do conceito de pesquisa acadêmica e pesquisa do professor, corroborando a ideia de que o avaliador admite na escola um tipo de pesquisa não inteiramente centrado sobre os critérios mais formais da academia.

O parecerista B, apesar de também afirmar que o trabalho sobre sexualidade foi o mais difícil de ser analisado, classifica-o como “relato de pesquisa”. Em seu parecer menciona critérios que, positivamente, a academia leva em conta para a realização de pesquisa: “uma fundamentação teórica bem feita, uma amostra de dados feita de forma clara e a análise desses dados relacionada com o referencial teórico apresentado”. Referindo-se aos pontos negativos, destaca a metodologia da pesquisa como coincidente com a metodologia de ensino e “as conclusões muito gerais, pouco ligadas ao trabalho” (parecerista B).

Distanciando-se dos anteriores, o parecerista C descreve esse trabalho como “relato de atividades”, em que o tema está bem situado na bibliografia, embora de modo breve, sem discussões e contrapontos. Essa é uma observação recorrente na análise da maioria dos avaliadores: a falta de uma visão crítica no referencial teórico.

Outro avaliador também afirma tratar-se de um “relato de atividades” com base em literatura específica. Comenta o aspecto referente ao conteúdo, levantando a questão “se recolher e contrapor opiniões é suficiente para fazer avançar o processo de autonomia por parte dos alunos”.

O parecerista E utiliza a mesma classificação do anterior, reconhecendo que “houve a preocupação de coletar e registrar dados, mas a conclusão ficou restrita a uma inferência genérica, que, de certa forma, independe dos dados”.

O parecerista G considera o trabalho, assim como os outros submetidos à sua análise, como “relato de experiência”. Descreve o relato de experiência como

(...) momentos importantes para articulação das experiências, para registro de processos e interpretações, para aprendizagem do grupo ou convencimento da importância de tal vivência para outros interessados, mas as afirmações obtidas parecem mais reafirmações de crenças prévias e expectativas do que derivações das questões ou averiguações críticas das hipóteses de trabalho. (parecerista G)

O parecerista H parece ter adotado uma posição original. Refere-se ao texto como um “exemplo de situação em que se estaria aprendendo a fazer pesquisa (...) e, com isto, contemplando aspectos e etapas de uma pesquisa”.

A expressão “aprendendo a fazer pesquisa” trouxe uma cogitação importante para o nosso estudo. Iniciamos buscando pesquisas de professores da escola básica para submetê-las aos nossos avaliadores. A maioria dos avaliadores levantou questões de validação que, em nossas análises, buscamos verificar se podem ser aplicáveis tanto a pesquisas acadêmicas quanto a pesquisas do professor. Esse avaliador reconhece diferenças entre um tipo e outro de pesquisa e fala da qualidade de certo nível de pesquisa, somente alcançado com seu aprendizado prático. Não seria a falta do exercício de pesquisa que estaria na base das diferenciações entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor, percebida em alguns pareceres?

Referindo-se especificamente a aspectos metodológicos, esse avaliador comenta que não se observa uma sistematização ou controle das ações realizadas, pelos quais se possam apreciar as propriedades de

validade e fidedignidade das análises, o que acaba “comprometendo a possibilidade de falsificação dos resultados do estudo”, que para esse avaliador parece indispensável (parecerista H).

O parecerista J não considera o trabalho em questão como relato de pesquisa educacional, apesar de buscar a articulação entre o referencial teórico e a fala da professora e dos alunos. Classifica-o como “projeto de pesquisa”. Em sua opinião, “a pesquisa deveria focalizar o entendimento do contexto e dos efeitos da intervenção metodológica; o relato privilegia somente a fundamentação teórica da proposta, deixando pouco espaço para a apresentação e análise dos dados” (parecerista J).

Finalmente, gostaríamos de apresentar a análise do parecerista D, que não qualifica o trabalho como de pesquisa. Restringe-se a fazer algumas observações sobre a metodologia empregada:

Os autores fazem uma extensa introdução sobre o tema e em seguida apresentam uma das atividades realizadas durante a coleta de dados, cujo âmbito não é claramente delimitado. A análise é feita de forma geral, sem indicar em que elementos dos dados o pesquisador se apoia para chegar a conclusões amplas e genéricas. O papel das perguntas é um tema significativo em pesquisa e nesse caso merece uma revisão para melhor informar o seu leitor. (parecerista D)

Como pôde ser observado, ao longo da exposição dos avaliadores relacionados à temática da sexualidade, procurou-se evidenciar uma sequência de classificações, iniciando-se com as opiniões dos avaliadores que consideraram esse trabalho como pesquisa científica, até aqueles que o analisaram como um relato de atividades realizadas em sala de aula. Tal disparidade de avaliações ratifica a pertinência da temática da investigação, em relação ao universo profissional do professor da educação básica: o que conta como pesquisa?

O TERCEIRO TRABALHO

Depois de criticar a descontextualização dos conhecimentos escolares organizados, tradicionalmente, por disciplinas que consideram o conhecimento estável e universal, fragmentado, compartimentado e fechado, o texto “Grupo de trabalho em ensino de probabilidade e estatística: projetos de trabalho e o ensino da estatística no ensino fundamental” encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais um novo referencial para o ensino de Matemática. A partir daí busca fundamentação em autores que falam de interdisciplinaridade e transversalidade para apresentar um projeto interdisciplinar denominado “Matemática viva”.

Baseados na metodologia de projetos, os autores dividiram a turma em grupos de quatro alunos, onde cada grupo pôde escolher um tema de seu interesse para desenvolver uma “pesquisa” em que fosse necessário o uso da estatística para a sua compreensão. O projeto foi aplicado em três turmas da 8ª série do ensino fundamental (hoje 9º ano de escolaridade). Os dados foram coletados durante todas as etapas do projeto, através de entrevistas, questionários abertos, verificação das anotações de campo, avaliação da equipe pedagógica, avaliação dos alunos participantes e avaliação do professor pesquisador. A análise final foi realizada pelo professor, com base nas teorias que fundamentaram a elaboração do projeto.

A maioria dos avaliadores não considera o trabalho uma pesquisa ou, pelo menos, não aceitaria o texto para publicação em periódico ou apresentação em evento científico.

Entretanto, alguns dos examinadores apresentam uma visão bastante positiva desse trabalho. O parecerista A, que reconhece no texto uma genuína “pesquisa do professor”, justifica seu enquadramento a partir de Fiorentini (1998) e destaca o fato de estar voltada para o ensino, de ter a preocupação bem localizada na situação de ensino, sendo uma investigação da prática do ensino.

Quando esse avaliador associa o artigo a uma “pesquisa do professor” na concepção de Fiorentini está se referindo a uma pesquisa sobre a prática pedagógica. No capítulo que escreveu no livro *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)* (FIORENTINI, 1998), esse autor apresenta os saberes docentes como um desafio para acadêmicos e práticos. Defende que o professor necessita da pesquisa para desvendar os caminhos concretos do ensino. Sobre essa visão existe uma produção considerável do grupo de pesquisa ao qual pertence Fiorentini, o Grupo de Pesquisa da Prática Pedagógica em Matemática (PraPeM), criado em 1995, vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp/SP.

O parecerista I também valoriza os aspectos ligados à prática do professor e busca neles a justificativa para considerar o texto como relato de pesquisa. Em suas próprias palavras:

Pesquisa no chão da escola. Duas dimensões de pesquisa caracterizam o presente relatório. De um lado, concebido e dirigido pelo professor, um projeto de intervenção de ensino/aprendizagem fundado nos princípios epistemológicos da pesquisa. Do outro, os procedimentos de levantamento, organização, análise e apresentação de dados de pesquisa, com a devida dinâmica de interação de grupos, pelos alunos envolvidos. (parecerista I)

Em uma de suas afirmações, esse avaliador diz identificar-se com o grupo de pensadores chamados “epistemólogos da prática”, o que ajuda a explicar sua tendência a considerar o referido trabalho como uma pesquisa. É oportuno lembrar aqui o conceito de “epistemologia da prática” proposto por Tardif, ao falar de práticas profissionais: “(...) o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10).

Assim, as opiniões dos avaliadores ao caracterizarem o trabalho como uma pesquisa se enquadram no contexto da pesquisa do professor, aberto à compatibilidade entre ensino e pesquisa e à possibilidade de construção de conhecimentos.

Uma segunda observação que aos olhos desses examinadores valoriza o trabalho em análise é o fato de ter objetivos e problemática bem definidos. De fato, ao iniciar a descrição do Projeto Interdisciplinar “Matemática viva”, os autores do artigo dizem que o objetivo do projeto foi investigar a possibilidade de a Matemática ser geradora de um trabalho interdisciplinar, capaz de criar um ambiente que favorecesse a reflexão sobre temas transversais e desenvolvesse, a partir dessas reflexões, atitudes positivas que auxiliassem na formação de um cidadão crítico, responsável e autônomo.

Para o parecerista H, a formulação do objetivo do estudo é compatível com a de um objetivo de pesquisa. Ele aponta ainda mais dois objetivos secundários enunciados no texto, concorrendo para a caracterização do trabalho como uma pesquisa, como o próprio avaliador observa: “(...) pelo menos em relação ao primeiro dos objetivos do trabalho (...) o projeto contém intenção própria de uma pesquisa científica e,

obviamente, um caráter problematizador, implicando, também, uma questão de pesquisa: a possibilidade ou não de a Matemática ser geradora..." (parecerista H).

A temática, os objetivos e a problemática descritos no artigo levam o parecerista F a perceber aí pelo menos uma tentativa de pesquisa: "Há uma pesquisa que acompanha o processo, buscando verificar se os objetivos de significação e aprendizagem de conceitos de Matemática, estatística e de outros campos disciplinares permitem compreender em novos níveis determinados contextos ou situações" (parecerista F).

Não há dúvidas quanto à clareza dos objetivos no texto. No entanto, como explica o parecerista F, não parece que tais objetivos sejam os colocados pelos professores-autores na sua investigação. Pelo relato que fazem, segundo o avaliador, os objetivos enunciados referem-se ao projeto interdisciplinar que desenvolveram com os alunos na escola. Acreditamos também que vários avaliadores fizeram um esforço para encontrar uma definição do problema, pois, como acontece com os objetivos, não fica claro se estamos diante do problema da pesquisa que sustentou a experiência pedagógica interdisciplinar, ou se se tratava dos problemas de ordem prática que foram surgindo durante a execução do projeto. Parece, assim, que sobram questões de ordem prática e falta enunciação do problema gerador da investigação sobre tais práticas.

A maioria dos avaliadores que optou por não caracterizar o artigo como de pesquisa definiu-o como um relato de uma experiência escolar bem-sucedida. Até aqueles que o consideram como pesquisa fazem ressalvas quanto ao relato. Mesmo havendo uma pesquisa de fato, seria preciso melhorar seu relato para poder ser aprovada como comunicação em eventos científicos ou publicação em periódicos. O problema do relato é destacado pelos nossos avaliadores como um aspecto a merecer cuidado por parte do professor que deseja se encaminhar para a pesquisa, como se percebe nos pareceres de diversos deles ao avaliarem o artigo em questão.

Aos olhos dos nossos avaliadores, fica evidente que não basta ao professor fazer uma pesquisa de fato. Para que ela tenha o reconhecimento público, é fundamental que seja relatada como uma pesquisa. Não se trata apenas da qualidade da expressão escrita, uma vez que alguns avaliadores até elogiaram esse aspecto. O problema é relativo ao conteúdo da redação. O relato de uma pesquisa não pode ser aligeirado. Não é aceitável deixar subentendidas questões que se encontram na prática do pesquisador. No trabalho em questão parece ter havido grande investimento numa discussão bibliográfica, mais retórica que teórica, e pouca descrição da realidade concreta. Nessa linha vão as críticas dos avaliadores que solicitam mais detalhes sobre a dinâmica da pesquisa, os impasses, as dificuldades, os desafios, as vicissitudes, os eventos e o que ficou sem solução. De fato, como assinala um avaliador, o relato ficou muito linear, apresentando somente os aspectos positivos.

Fica claro, pela insistência dos avaliadores, que tais preocupações, especialmente aquelas descritivas do processo de pesquisa, são imprescindíveis, tanto para a sua própria avaliação como para o debate científico para o qual o texto se destina.

Alguns avaliadores insinuam que pode ter havido uma pesquisa de fato, mas que a forma como foi descrita a transforma num relato de experiência. É bem provável que a criação do Projeto Interdisciplinar

Matemática Viva tenha sido fruto de uma investigação minimamente científica. Mas o tratamento dado ao relato fez com que o texto se distanciasse da pesquisa, no parecer de alguns avaliadores, e se centrasse demasiadamente na experiência pedagógica.

O parecerista J diz textualmente que o relato, “para se tornar convincente, deve explorar sistematicamente os eventos e as falas objetivas”, e o parecerista K afirma que “a ausência de exemplos concretos da relação estabelecida entre conhecimento e aprendizagem não permite ao leitor avaliar o seu êxito”. Os dois cobram a ausência de falas, exemplos e outros dados empíricos que poderiam dar ao leitor alguns parâmetros para avaliar e discutir as conclusões apresentadas pelos autores do texto. De fato, o trabalho não apresenta exemplos dos dados que levaram às suas conclusões. O que traz são apenas avaliações de três alunos sobre o projeto.

Outro aspecto assinalado pelos avaliadores diz respeito ao diálogo com os conhecimentos já acumulados na área: “A fundamentação teórica é bastante interessante, porém muito ampla e não relacionada diretamente com o ensino de probabilidade e/ou de estatística. É uma boa fundamentação teórica para uma experiência pedagógica. Faltou uma revisão bibliográfica sobre o assunto que está sendo pesquisado” (parecerista B).

Os autores do texto trazem diversos teóricos para o debate. No entanto, a forma como trabalham com a bibliografia de apoio acaba dividindo a opinião dos avaliadores. De um lado, aqueles que veem no artigo um relato de experiência (pareceristas B, F e G) consideram a abordagem teórica suficiente para tal. De outro, os que mantêm maior exigência (pareceristas A e J) acham que a discussão teórica feita pelos autores não é suficiente para uma pesquisa que pretenda ser científica. O parecerista I é uma exceção em relação a essa abordagem teórica, pois, além de reconhecer o artigo como pesquisa, aceita como suficiente a discussão teórica colocada pelos autores, pois acha que é a discussão possível em se tratando de pesquisa de professores...

Ainda um problema levantado pelos avaliadores, que deveria ser trabalhado melhor pelos professores que buscam fazer pesquisa, diz respeito às análises. Em relação a esse trabalho, os autores criaram certas expectativas de análise que não foram atendidas dada a simplicidade das reflexões feitas ao final do texto. Eles apenas citam as principais conclusões tiradas do processo, mas não as confrontam com a rica teoria que apresentam no corpo do texto. Tampouco se mostram críticos, considerando a possibilidade de tais conclusões fazerem parte da experiência prévia dos professores envolvidos ou terem surgido durante o processo, independentemente do desenvolvimento da pesquisa.

Em relação ao que os autores apresentaram como conclusão, a análise do parecerista I aparece novamente como uma exceção, pois considera que o contexto do professor é muito diferente daquele do pesquisador profissional ou acadêmico. Para ele, nas condições limitadas do professor em relação à pesquisa, não se podem esperar muitas reflexões conclusivas, apesar de também cobrar mais crítica dos autores do artigo. Mesmo reconhecendo os diferentes contextos, temos ressalvas em relação à opinião desse avaliador, pois, ao aceitar com maior benevolência as análises dos professores, poderia estar ensejando a própria desqualificação dessa pesquisa. Em nossa opinião, reconhecer que existem diferenças entre as pesquisas realizadas pelos professores da escola básica e aquelas que acontecem nas universidades não

significa estabelecer hierarquização entre elas. Dizer que são diferentes não é afirmar ser uma superior à outra, o que pode acontecer quando se admitem diferenças de rigor nas possibilidades de análises de uma e de outra.

3.4. O QUARTO TRABALHO

O trabalho “O professor, seus alunos e a resolução de problemas de estrutura aditiva” apresenta um estudo que descreve e analisa, segundo a teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud (1993), o modo como uma professora de Matemática de uma escola pública interpretou as notações de seus alunos de 6ª série (hoje 7º ano de escolaridade), quando estes resolveram problemas de estrutura aditiva.

No referido estudo, os problemas de estrutura aditiva, conforme a categorização do autor, são as diversas situações que conduzem a uma adição, a uma subtração ou à combinação dessas duas operações.

O estudo considera duas classes de situações: aquelas para as quais a criança dispõe das competências necessárias ao tratamento da situação, e outras, em que ela, por não deter todas as competências necessárias, carece de um tempo maior para refletir, explorar e fazer tentativas que poderão conduzi-la, ou não, ao sucesso.

Analisando o modo como os professores interpretam as notações produzidas por seus alunos ao resolverem problemas de estrutura aditiva, estão colocadas para o estudo as seguintes perguntas: que dificuldades os professores manifestam ao fazer tais interpretações? Eles reconhecem a presença das estruturas aditivas nos conteúdos que estão ensinando na 6ª série?

Embora as interpretações da professora sobre as notações de seus alunos constituam o foco principal da investigação, esse estudo baseou-se no material colhido com ambos: alunos e professora. O que foi obtido das realizações dos alunos foi, em um primeiro momento, importante objeto de análise; em um segundo momento, essas realizações foram objeto das interpretações da professora. Isso quer dizer que a coleta de dados foi feita a partir de material escrito contendo problemas resolvidos pelos alunos, nos quais os erros mais frequentes e as notações utilizadas foram identificados, e material produzido pela professora, através do qual ela comentou suas correções e interpretações sobre as notações dos alunos.

O estudo destaca alguns pontos de grande importância para professores e pesquisadores da área: o tempo necessário à formação de conceitos pelo aluno; a importância da construção de representações simbólicas durante a solução de problemas para a formação de conceitos; o lugar, no processo de ensino, das interpretações dos professores sobre as notações de seus alunos. A experiência relatada nesse trabalho foi considerada por 11 dos 12 avaliadores como uma pesquisa.

Em uma visão geral da tarefa que lhe foi solicitada, o parecerista J diz que, diante de cada um dos trabalhos, buscou encontrar “uma questão a ser investigada, se a investigação foi conduzida mediante um procedimento sistemático e se produziu algum tipo de novo conhecimento”. No caso do quarto trabalho, aqui focado, esse avaliador classifica-o como um “típico trabalho acadêmico”. Para ele, destacam-se o uso

sistemático do referencial para a análise dos dados, o detalhamento dessa análise e a estreita articulação entre os dados e o referencial. O estudo foi considerado por ele como tendo *status* acadêmico, como afirma claramente: “Certamente deve ser considerado como uma pesquisa acadêmica que procura interpretar os eventos de uma escola do ponto de vista acadêmico, ou seja, analítico, focando e articulando os elementos cognitivos envolvidos” (parecerista J).

Observa-se, segundo esse avaliador, que a análise dos dados feita pelo pesquisador à luz do referencial teórico produziu um conhecimento novo. Além disso, as “discussões e conclusões deste trabalho podem contribuir para a formação de futuros professores de Matemática, no que diz respeito ao processo de conceptualização dos conteúdos pelo aluno”.

Ao classificar esse estudo como pesquisa, o parecerista E destaca a existência de questões norteadoras, o tratamento rigoroso e meticuloso dos dados, analisados à luz do referencial teórico adotado, e o conteúdo das considerações finais, em que se percebe o compromisso cumprido de responder às questões centrais que orientaram o estudo.

A importância da análise cuidadosa, da relação contínua e estreita entre a teoria e os dados, das questões bem formuladas e da produção de um conhecimento novo fundamentaram seus critérios para analisar o estudo em questão como sendo pesquisa.

O estudo em foco foi classificado por outro parecerista, C, como “pesquisa clássica”. Quando assim se refere ao estudo, o avaliador ressalta o espírito investigativo evidente, presente no texto. Destaca, também, a clareza do problema estudado e das questões. Para o avaliador, os procedimentos de coleta de dados em função do objeto e dos objetivos estão devidamente apresentados e esclarecidos.

A avaliação do parecerista K a respeito desse estudo não é tão clara quanto ao fato de ser considerada, ou não, como pesquisa, embora o caracterize como um “consistente artigo” e o reconheça como um texto que relata uma pesquisa.

De acordo com outro parecerista, I, trata-se de uma pesquisa em educação, em que o autor evidencia o referencial teórico, define conceitos e estabelece categorias de análise. A amostra encontra-se bem delineada, bem como os procedimentos de coleta de dados. Esse avaliador valoriza, ainda, a natureza reflexiva das conclusões gerais, que se voltam para o ensino/aprendizagem de Matemática e para a formação de professores.

Para o parecerista F, o trabalho em foco é um trabalho de pesquisa, que envolve um problema relevante, em contexto prático. Aponta que “esta pesquisa tem foco voltado para o tradicional problema da não compreensão das dificuldades no desenvolvimento das competências e habilidades em Matemática”. Em suas análises acerca do referido trabalho, o avaliador mostra valorizar o referencial teórico explícito, atual, os procedimentos metodológicos claros e bem executados e as categorias de análise muito bem descritas e aplicadas ao material analisado. Contudo, segundo o avaliador, “ainda falta à pesquisa uma análise crítica do próprio referencial e a indicação de outras possibilidades de análise dos resultados apontados”.

A guisa de conclusão, o parecerista F reflete acerca dos frutos que essa pesquisa pode dar à comunidade escolar, favorecendo transformações na prática pedagógica dos professores e produção de pesquisa educacional pelos próprios professores de escola. Segundo ele, para isso é preciso que haja uma interação entre pesquisadores e professores e uma comunicação da produção dos professores.

O parecerista H considera ser esse trabalho um exemplo do que é a “pesquisa científica”. E justifica a avaliação que fez do referido trabalho considerando que ele apresenta um bom relatório, evidenciando a relevância do estudo, boa contextualização e questões claramente formuladas. Segundo esse avaliador, seu relato envolve “cinco etapas importantes que são a contextualização, os procedimentos metodológicos, coleta e tratamento das informações e suas interpretações, e que possibilita o entendimento de outros pesquisadores sobre a pesquisa e as conclusões sobre a matéria” (parecerista H).

Na concepção do parecerista A, trata-se de uma pesquisa, em função de haver uma questão claramente posta; uma descrição dos passos para investigar a problemática; uma formulação teórica muito bem definida e apropriada ao problema; uma discussão que nela se apoia; uma teorização ao final, onde se apontam contribuições, extraídas da análise dos dados coletados e da sua relação com a teoria.

O parecerista B se refere, nas suas conclusões acerca do trabalho, como sendo esse um relato de pesquisa. Sua avaliação considera a fundamentação teórica precisa e de base; metodologia bem definida e apresentada ao leitor; a análise de dados benfeita e articulada com a teoria; as conclusões em que não só são relatados os resultados, como são feitas relações com o ensino e a aprendizagem em geral.

Nas concepções do parecerista D, “toda pesquisa deve ter objetivos claros, metodologia adequada para atingi-los e replicabilidade”. Por essa razão, esse avaliador classifica tal trabalho como pesquisa, pelas questões que o pesquisador levanta, pela descrição dos dados realizada e pela interpretação benfeita dos dados. Destaca, ainda, o fato de as conclusões estarem adequadamente sustentadas nesses dados.

Para um único parecerista, G, trata-se de um relato de experiência, de consistência. Dentro das concepções desse avaliador, apesar de o texto apresentar com clareza as questões que buscou responder, essas questões não se apresentam formuladas cientificamente. Se assim estivessem, deveriam se mostrar comprometidas com uma universalização em seus achados, o que não está feito: “Este trabalho mostra claramente o que estavam procurando desvendar (...) Acho que tais questões poderiam ser consideradas como científicas se estivessem formuladas de maneira a buscar uma certa universalização em seus achados” (parecerista G).

No sentido da universalização citada, teria sido importante, segundo ele, estabelecer algumas relações, que ficaram por fazer: “O que esses professores pesquisados representam no universo dos professores de Matemática? O que já foi pesquisado no resto do mundo sobre estas questões e similares? O que os resultados encontrados implicam em relação ao conhecimento aceito na área?” (parecerista G).

Entre os aspectos positivos do estudo, foram destacados pelo parecerista G o trato cuidadoso das questões, o texto bem escrito e a pertinência das conclusões derivadas do estudo.

Quando defende a sua ideia de que nenhum dos trabalhos apresentados é pesquisa, o parecerista G faz uma distinção entre conhecimentos construídos pela pesquisa e por outras vias: “As lições tiradas podem estar certíssimas e serem de grande valia. Nem todas as lições importantes são frutos de pesquisa e, talvez, raramente advenham de pesquisas científicas. Mas se o que está em questão é se esses trabalhos devem ser julgados como pesquisas científicas, minha resposta é que não” (parecerista G).

Apesar, então, de deter uma concepção um tanto rigorosa de pesquisa, o avaliador afirma a importância que atribui às experiências como um caminho de produzir melhorias e transformações das práticas. Ele afirma que “esses efeitos podem ser mais significativos do que os oriundos de uma discussão abstrata e menos local sobre a educação”.

No nosso entendimento, o trabalho que está no centro dessa discussão é o que apresenta, aos olhos do conjunto de nossos avaliadores, o maior número de características de pesquisa, ou melhor, que tem como relato um texto que permite conhecer claramente o problema de pesquisa e suas questões, a fundamentação teórica adotada, a metodologia utilizada no estudo, um processo analítico consistente e os resultados do estudo. A leitura dos pareceres dos nossos avaliadores nos permite levantar elementos que ratificam a importância do relatório, a partir do qual são analisados os trabalhos de pesquisa, e da necessidade de que ele retrate, de forma o mais fiel e completa, as etapas do estudo realizado.

4- CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE PESQUISA

Depois de uma longa caminhada em busca do que é considerado como pesquisa, no campo da educação, quando se trata de trabalhos efetuados por professores da educação básica, a que chegamos? Partimos da intenção de ver concretamente manifestada essa consideração, em função de instâncias reais de julgamento, e não apenas de ponderações ou reflexões sobre o que deve ou não deve ser uma pesquisa. E queríamos que essa manifestação proviesse de fontes de autoridade e autenticidade indiscutíveis. Investimos muito esforço na busca dessas instâncias concretas de avaliação, constituídas pelos trabalhos de pesquisa propostos por professores, para apresentação em eventos científicos e que passaram a representar os objetos sobre os quais se projetaram as avaliações de julgadores abalizados.

As informações recebidas foram, portanto, sempre analisadas e consideradas como peças-chave de nossa investigação e foram sendo confrontadas com ideias constantemente recolhidas junto a autores interessados em nosso tema: Beillerot (1991/2001); André (2001); Zeichner e Nofke (2001); Fiorentini (2004); dentre outros. A partir das muitas discussões no grupo de pesquisa sobre as informações recebidas dos avaliadores, das muitas reflexões de cada membro em torno delas, em conjugação com as sugestões extraídas da literatura pertinente e, também, depois de certa decantação sofrida por todo esse material trabalhado, resolvemos apontar, de modo um tanto ousado, alguns aspectos destacáveis de nossas análises. Não se trata de predominâncias, menos ainda de unanimidades, coisas que não constituem preocupações primordiais das pesquisas de abordagem qualitativa. São fios condutores que perpassam o emaranhado de dados que conseguimos reunir e nos levam a certo número de traços, que consideramos como esperados de uma pesquisa pelo conjunto de nossos avaliadores. Não são exatamente consensuais, isto é, não foram verificados por nós em todos e cada um de nossos pareceristas. Não é esse tipo de

constatação ou de análise que nos levou a eles. Foi antes uma reflexão conjunta, de todos os membros do grupo, a partir de nossa própria compreensão das informações recebidas, com todas as suas nuances explícitas ou implícitas, suas pequenas incoerências ou até contradições aparentes, suas insistências e reticências, suas certezas e hesitações. Eis os aspectos:

a) São muito valorizados os traços que se referem a uma boa apresentação geral do trabalho, tanto em relação à própria correção e adequação da linguagem, quanto, e principalmente, no que tange à concatenação das ideias, à articulação entre os diferentes componentes do trabalho, de modo especial à lógica que liga o estabelecimento do problema ao desenvolvimento do estudo, até suas conclusões.

b) Observa-se a distância que muitas vezes existe entre a pesquisa e seu relato, comprometendo seriamente a possibilidade de um julgamento que faça justiça ao trabalho realizado efetivamente. Fazer bem uma pesquisa não é coisa fácil, mas é preciso também fazer bem o seu relato, o que constitui ainda maior desafio quando se trata de um texto de dimensões limitadas e formato estipulado, como é o caso, em geral, das agências financiadoras, dos encontros científicos e das publicações periódicas especializadas. A preocupação dos formadores de futuros pesquisadores dificilmente inclui essa incumbência em sua programação, como se pode notar, aliás, pela precariedade com que são feitos, em geral, os resumos das teses e dissertações.

c) São sempre ressaltados os problemas que comprometem o desenvolvimento do estudo, desde a própria formulação do problema, passando pela proposição da amostra, dos instrumentos para a obtenção das informações, e, de modo especial, o desafio da construção dos dados, das análises efetuadas e das conclusões às quais chega o estudo. A palavra rigor continua muito evocada, assim como a preocupação com a coerência entre conclusões finais e problema, ou questões iniciais.

d) O apoio teórico é um quesito muitas vezes apontado como particularmente frágil, não apenas na pesquisa realizada pelo professor, mas em toda a área da educação. Parece que se vem registrando uma melhora nesse aspecto, com as pesquisas procurando superar um padrão bastante corrente, em tempos passados, de articulação muito precária entre uma discussão teórica introdutória eloquente e o desenvolvimento do trabalho de pesquisa bem pouco correspondente, por vezes até bastante descolado das intenções iniciais. Essa desarticulação foi notada por nossos avaliadores em alguns dos trabalhos examinados, tendo sido ressaltada de modo especial a carência do componente crítico nas análises apresentadas. O trabalho de tratamento dos dados, em sua articulação com a discussão teórica envolvida no estudo, parece-nos um aspecto de particular importância, que merece cuidado especial por parte dos professores formadores de futuros pesquisadores, constituindo mesmo um dos maiores desafios enfrentados pelo investigador iniciante.

e) Ainda que a preparação do professor para a pesquisa seja um alvo bastante consensual, integrando já grande parte dos programas dos cursos de formação de professores e até a própria legislação, é conveniente insistir sobre sua importância. Dedicamos a esse tema a segunda etapa do nosso estudo (LÜDKE, 2002), na qual pudemos constatar as ambiguidades e dificuldades vividas por professores formadores, nos cursos de licenciatura, que reconhecem a importância e a urgência da preparação do futuro professor para a

prática de pesquisa. Entretanto, esse reconhecimento não basta para que percebam com clareza quais os caminhos mais eficientes a serem seguidos, quais os melhores recursos a serem empregados, qual o papel da monografia, ou da disciplina metodologia de pesquisa. Nossos informantes, nessa etapa, se mostraram bastante divididos em relação a essas questões, mostrando, entretanto, grande convergência ao reconhecer a importância da participação do estudante em grupos de pesquisa liderados por seus professores. É importante atentar, também, para o papel da formação continuada em relação a essa questão. Ainda é pouco desenvolvida entre nós a prática do envolvimento de professores da educação básica em projetos de pesquisa desenvolvidos em colaboração ou em cooperação com pesquisadores da universidade, o que representa excelente oportunidade para a preparação daqueles professores, além de propiciar condições para o desenvolvimento de pesquisas muito mais próximas e significativas para problemas da educação básica, do que boa parte das que vêm sendo realizadas no meio acadêmico.

f) Subjacente a toda a discussão em torno dos pareceres de nossos avaliadores se encontra a suposição de que a pesquisa se volta, se dedica, se define pela construção de conhecimento. É preciso atentar para a relevância que esse conhecimento tem para a área, para o domínio no qual se desenvolve o estudo, para a contribuição que seus “achados” podem oferecer no enfrentamento dos problemas vividos por alunos e professores de nossas escolas, dizem nossos pareceristas. Mas não questionam que a pesquisa deve se consagrar à produção de conhecimento, embora não seja, por certo, a única via para essa produção, como observou muito claramente um deles. Há outras maneiras de produzir conhecimento, lembra ele, por vezes bem mais aproximado das necessidades reais de nossa educação, do que o produzido pela pesquisa. Certo, consideramos muito oportuno atentar para a reflexão de nosso avaliador. Mas também é preciso lembrar a importância que a prática de pesquisa pelo professor confere ao conhecimento por ele produzido. Sobre esse aspecto nosso estudo pretende contribuir, com todos os seus “achados”, voltados para despertar no professor, tanto o que já está atuando no magistério, como o que se encontra em formação, a sua dimensão como pesquisador e a importância da preparação para ela. Neste ponto se cruzam as necessárias discussões sobre estratégias de formação para a pesquisa, condições e recursos para a sua realização em nossas escolas, tipos e modalidades ou modos de fazer pesquisa e até sobre o próprio conceito de pesquisa, que merece bem mais questionamento do que tem recebido, como se percebe pelo artigo muito citado de J. Beillerot (1991/2001).

g) A relação entre ensinar e pesquisar foi muito debatida no grupo de pesquisa, pois estamos bastante conscientes e sensíveis à discussão levantada na literatura sobre as relações e os distanciamentos entre ensino e pesquisa, tais como são discutidos por vários autores nossos conhecidos. Devemos lembrar, a essa altura, a discussão frequente sobre a propriedade de certa pesquisa, ou um tipo de pesquisa, particularmente indicado para o professor. Esse tipo seria “diferente” daquele praticado pelo pesquisador da universidade. Sabemos que há muitos pensando assim entre os membros da comunidade de pesquisadores da área de educação. Receamos que essas “diferenças” que marcam a pesquisa do professor, em relação à do universitário, possam marcar também certa inferioridade, ou uma certa hierarquização entre os tipos de pesquisa. E também receamos que elas possam significar uma orientação ou mesmo destinação do trabalho de pesquisa do professor para certos tipos de problemas encontrados em sua prática, o que limitaria seu trabalho de pesquisa a esses tipos de problemas, e não o abriria para todos os problemas e temas que possam ser do seu interesse e, quando possível, do seu alcance.

Temos tido a chance de compartilhar este estudo com professores da educação básica de diferentes lugares de nosso país. Em todos os contatos, através de conferências, mesas de debates, conversas, os questionamentos dos professores apontam a necessidade de formação para a pesquisa, a importância de seu exercício e a urgência de investimento nas condições básicas à sua realização. A aproximação com a universidade é apontada por eles como uma exigência face aos desafios que estão postos ao trabalho docente e aos dilemas, velhos conhecidos nossos, que permeiam a sua formação. A pesquisa se insere no contexto da aproximação requerida, sem a preocupação de delimitar o que é pesquisa do professor da educação básica e o que é pesquisa do professor da universidade. Sem dúvida, essa é uma questão mais discutida no âmbito acadêmico. Diante das premências que sofre a escola hoje, o que se espera é que esforços sejam empreendidos por ambos os espaços, escola e universidade, para que professores e todos os demais profissionais da educação se reconheçam protagonistas do processo de pensar e praticar a educação, e que a pesquisa sobre a sala de aula, sobre a escola, sobre as políticas educacionais ou sobre tudo o que se volte para a qualidade da educação que se desenvolve nos espaços escolares cumpra seu papel em consonância com o trabalho do professor.

Nessa perspectiva, reafirmamos que vemos com muito cuidado qualquer diferenciação entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor. Diferenças existem e são reconhecidas tanto por pesquisadores das universidades quanto pelos próprios professores da educação básica. No entanto, elas não implicam o estabelecimento de hierarquia entre ambas, em que a pesquisa do professor passaria a ser vista como uma pesquisa menor. Os estudos sobre a pesquisa do professor ainda são incipientes para explicar a natureza das diferenças entre as duas pesquisas. Por isso cuidamos para não nos precipitarmos nas conclusões. Não encontramos critérios ligados à pesquisa acadêmica que não possam ser aplicados à pesquisa do professor. Parece-nos que as diferenças ultrapassam os critérios tradicionais de validação da pesquisa, que continuam pouco questionados, mas sempre questionáveis...

A contribuição principal esperada por nós com este texto é trazer a opinião de pesquisadores muito credenciados, pela sua formação, experiência de pesquisa e interesse pela formação de professores, sobre como consideram a pesquisa feita pelo professor, a partir do exame de relatos selecionados de modo especial para representá-la. Todo o trabalho realizado pelo nosso estudo e, sobretudo, pelo exame cuidadoso desses avaliadores constitui garantia de lições valiosas a serem extraídas desse esforço comum entre o grupo de pesquisa e o trabalho dos examinadores.

Ao lado das oportunidades para apresentar e publicar nossas constatações (LÜDKE, 2009; LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009; LÜDKE; CRUZ, 2009), quisemos focalizar neste texto, de maneira mais explícita, as afirmações dos próprios examinadores dos trabalhos selecionados, acompanhadas de nossos comentários para que os leitores tenham acesso direto a manifestações de um corpo de julgadores representativo de modo especial da comunidade de pesquisadores em educação em nosso país. Eles reúnem as características de qualificação e experiência de pesquisa na área, com o interesse assumido pela formação de professores, como já assinalamos. Por isso sua avaliação tem um significado diretamente ligado ao tema central do nosso estudo: o que conta como pesquisa.

Suas manifestações expressam, ao mesmo tempo, expectativas próprias da academia, e das organizações que a regem, em relação à produção de pesquisas, ao lado de sugestões e orientações para a melhor

realização de trabalhos de pesquisa pelos professores, assim como para seu próprio desenvolvimento profissional. A transcrição dessas manifestações mostra também a variedade de ideias e mesmo de concepções que cercam o conceito de pesquisa, em particular quando se trata daquela realizada pelo professor. Ela se situa no centro de um grande debate, ao nosso ver apenas incipiente.

Consideramos importante trazer para esse debate a contribuição de um estudo específico sobre o tema, que sinaliza para os professores o caminho da pesquisa esperado pela academia e para esta a combinação de trilhos e trilhas que compõem esse caminho: os trilhos representando a via reconhecida e consolidada, as trilhas, a variedade de possíveis vias para se chegar ao mesmo destino.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v. 28, n. 5, p. 12-21, 1999.

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.

BEILLEROT, J. La recherche: essai d'analyse. *Recherche et Formation*. INRP, n. 9, p. 17-31, abr. 1991. Traduzido no livro de ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 71-90.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. A. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: GERALDI, C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1998. p. 307-335.

LAGEMANN, E. C.; SHULMAN, L. *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

LATHER, P. Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 673-693, 1993.

LATHER, P. Research as praxis. *Harvard Educational Review*, v. 56, n. 3, p. 257-277, 1986.

LÜDKE, M. (Coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. Ce qui compte comme recherche. *Recherche et Formation*, n. 59, p. 11-25, 2008.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 456-468, 2009.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Pesquisa e prática docente: perspectivas para o trabalho da escola. *Cadernos Camilliani*, v. 10, n. 1, p. 11-24, 2009.

LÜDKE, M. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

LÜDKE, M. (Coord.). *A pesquisa e o professor da educação básica na visão de professores da universidade*. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2002. 189 p.

PUIG, J. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ROMAN, L. Double exposure: the politics of feminist research. Paper presented at the Qualitative Research in Education Conference, Athens, GA, 1989.

STEVENSON, R. What counts as "good" action research? Paper presented at the Ethnography in Educational Research Forum, Philadelphia, 1996.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000.

VERGNAUD, G. Teoria dos campos conceituais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO RIO DE JANEIRO, 1., 1993. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ Projeto Fundação – Instituto de Matemática, 1993. p. 1-26.

ZEICHNER, K.; NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (Org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4. ed. Washington D.C.: AERA, 2001.