

Júlio Emílio Diniz-Pereira

Kenneth M. Zeichner

(Organizadores)

A pesquisa na formação e no trabalho docente

2ª edição

Capítulo 01

A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente

Júlio Emílio Diniz-Pereira

O objetivo deste capítulo é discutir o movimento dos educadores-pesquisadores, um movimento social de caráter internacional, como estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente. Este texto apresenta uma análise conceitual dos termos normalmente usados na literatura educacional a respeito da pesquisa realizada por educadores nas escolas, um breve histórico do movimento dos educadores-pesquisadores no mundo e suas principais características nos dias de hoje. Além disso, uma parte importante deste capítulo é a análise de três modelos de formação de professores com a intenção de mostrar as diferentes concepções de “pesquisa dos educadores” presentes em cada um deles. Um dos principais argumentos defendidos neste texto é que o movimento dos educadores-pesquisadores tem o potencial de se transformar em um movimento contra-hegemônico global, articulando experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação de professores.

O QUE SE ENTENDE POR PESQUISA REALIZADA POR EDUCADORES?

Diferentes termos são usados na literatura específica para se referir à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática na escola e/ou em sala de aula. Os mais comuns são “pesquisa-ação”, “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa” e “praxis emancipatória”. A expressão “pesquisa-ação” foi cunhada na década de 1940 por Kurt Lewin. De acordo com ele, [...] pesquisa-ação consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planejamento de programas de ação, executando-os e então mais evidências e avaliação; e então a repetição de todo esse círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos. Por meio dessa espiral de círculos, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática.

Para Lewin, as três mais importantes características da pesquisa-ação são: “seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente”.

Carr and Kemmis (1986) também sugerem uma definição de pesquisa-ação nessa direção.

Pesquisa-ação é simplesmente uma forma de investigação auto-reflexiva realizada por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem. (p. 162)

Esses autores também citam uma definição de pesquisa-ação desenvolvida no âmbito específico da educação e elaborada por participantes de um seminário em 1981.

Pesquisa educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento do currículo, no desenvolvimento profissional, nos programas de incremento das escolas e no desenvolvimento dos sistemas de planejamento e políticas. Essas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e então sistematicamente submetidas para observação, reflexão e transformação. Participantes dessa ação são integralmente envolvidos em todas essas atividades. (p. 164-165)

Embora usando termos distintos, outros autores têm também sugerido definições para esse tipo de pesquisa feita no âmbito das escolas. Por exemplo, Cochran-Smith e Lytle (1993) definem “pesquisa dos educadores” como uma “pesquisa sistemática e intencional realizada por professores sobre sua própria escola e sala de aula” (p. 23-24).

Segundo elas, “a pesquisa docente está preocupada com as questões que são levantadas a partir da experiência de vida dos professores e da vida cotidiana do ensino expressa na linguagem que emerge da prática”. De acordo com Anderson, Herr e Nihlen (1994), “em termos básicos, pesquisa-ação é uma pesquisa feita por profissionais usando seu próprio local (sala de aula, escola, comunidade) como o foco de seu estudo” (p. 2).

Portanto, “pesquisa-ação” e outros termos usados na literatura educacional como sinônimos têm, na verdade, múltiplos significados. Para Susan Nofke, “o que nós precisamos procurar NÃO é A versão correta de pesquisa-ação, mas sim aquela que precisa ser feita e que pode fomentar seus objetivos” (citada em HOLLINGSWORTH, 1997, p. 312). De acordo com ela, “seu ‘potencial’ não pode ser julgado sem considerar as bases ideológicas que guiam sua prática, prática, bem como de seu contexto material”.

Na próxima parte deste capítulo, eu discuto o processo histórico por meio do qual a ideia de “pesquisa dos educadores” foi construída. Além disso, eu apresento nos próximos parágrafos as origens do atual movimento dos educadores-pesquisadores.

UM BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO DOS EDUCADORES-PESQUISADORES

Diferente do que se pode normalmente pensar, o movimento dos educadores-pesquisadores não é algo recente na história educacional. De acordo com Anderson, Herr e Nihlen (1994), “a ideia de educadores fazendo pesquisa nas escolas vem de no mínimo final do século XIX e início do XX, com o movimento para o estudo científico da educação” (p. 10). Entretanto, nesse movimento científico da educação, “aos professores deu-se o papel de executar pesquisas em suas salas de aulas que foram elaboradas por pesquisadores da universidade” (p. 10). Segundo os autores, esse movimento concebia os professores como meros fornecedores de dados que seriam analisados estatisticamente pelos pesquisadores. Como se sabe, a relação hierárquica entre universidades e escolas, presente na maioria dos primeiros trabalhos de “pesquisa dos educadores”, continua a ser fonte de tensão nos dias de hoje. Nas palavras de Zeichner (2000), “professores são tradicionalmente vistos como sujeitos ou consumidores da pesquisa feita por outros”.

Simultaneamente ao movimento pelo estudo científico da educação, surgia um movimento progressista de “pesquisa dos educadores” inspirado nas ideias de John Dewey. Como sugerido

por Anderson, Herr e Nihlen (1994), “o trabalho de Dewey serviu de inspiração para os atuais escritos sobre o ‘profissional reflexivo’ (SCHÖN, 1983), os quais têm nos ajudado a melhor entender como os profissionais da escola compreendem suas experiências e participam da aprendizagem profissional” (p. 11). Muitos estudiosos (ANDERSON, HERR e NIHLEN, 1994; ZEICHNER, 2001; ZEICHNER e NOFKE, 2000) acreditam que a “pesquisa-ação” origina-se do trabalho do psicólogo social Kurt Lewin e do movimento de dinâmicas de grupo da década de 1940.

Embora Lewin não foi o primeiro a usar o termo “pesquisa-ação”, ele foi o primeiro a desenvolver uma teoria de pesquisa-ação que a transformou em uma forma respeitável de investigação nas ciências sociais. Lewin acreditava que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida (ANDERSON, HERR e NIHLEN, 1994, p. 11).

A pesquisa-ação foi promovida durante o início dos anos cinquenta na área educacional principalmente por Stephen Corey, diretor do Columbia Teachers College (ANDERSON, HERR e NIHLEN, 1994; ZEICHNER, 2001; ZEICHNER e NOFKE, 2000). “Corey acreditava que professores provavelmente considerariam os resultados de sua própria pesquisa mais úteis do que aqueles encontrados por pesquisadores, e assim provavelmente seriam usados para questionar as atuais práticas curriculares” (ANDERSON, HERR e NIHLEN, 1994, p. 13).

Na década de 1950, entretanto, a pesquisa-ação foi ridicularizada por pesquisadores tradicionais da educação e julgada por meio de critérios positivistas. Como indicado por Anderson, Herr e Nihlen (1994), nos fins dos anos 50, a pesquisa-ação declinou não só no campo da educação, mas também nas ciências sociais. O interesse em pesquisa-ação diminuiu durante a década de 1960, embora nunca tenha efetivamente desaparecido.

Um outro movimento de “pesquisa dos educadores” – o movimento dos professores como pesquisadores – começou na Inglaterra durante os anos 60. O trabalho de Lawrence Stenhouse é o responsável por renovar o interesse por pesquisa-ação na Grã-Bretanha:

O apogeu da pesquisa-ação na Grã-Bretanha viu um movimento de professores-investigadores nas escolas e um grande número de projetos de pesquisa-ação colaborativa financiada pelo Estado. Durante as décadas de 1970 e 1980, um intenso debate aconteceu na Inglaterra sobre diversos temas em pesquisa-ação. (ANDERSON, HERR e NIHLEN, 1994, p. 15)

Como mostrado por Anderson, Her e Nihlen (1994), uma das críticas mais importantes foi aquela das pesquisadoras feministas. Na opinião delas, “o potencial radical da pesquisa-ação é perdido quando ela torna-se uma receita controlada por agências do Estado” (p. 15).

Durante o final dos anos 60 e início dos 70, um modelo de pesquisa-ação baseado nas ideias de Paulo Freire foi desenvolvido na América Latina. De acordo com Anderson, Her e Nihlen (1994), durante as duas últimas décadas, esse tipo de pesquisa, agora comumente chamada de “pesquisa participativa”, vem sendo realizado em toda a América Latina e no resto do assim chamado “Terceiro Mundo” (p. 16). Como dito por Zeichner (2001):

Alguns dos mais ambiciosos trabalhos de pesquisa-ação na educação hoje têm sido desenvolvidos em países da América Latina e África. Por exemplo, na Namíbia, a pesquisa-ação tem sido usada desde a independência em 1990 como a principal estratégia em um programa de reforma educacional inclusiva que tem procurado transformar o ensino e a formação de professores de uma forma autocrática para uma mais centrada nos processos de aprendizagem (p. 24).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o maior movimento social da América Latina que luta por reforma agrária e justiça social no Brasil desde o início dos anos 80, procura também implementar um ambicioso projeto de pesquisa participativa em um grande número de escolas em áreas rurais, em assentamentos e acampamentos (CALDART, 1997; 2000).

Anderson, Herr e Nihlen (1994), baseando-se em Schutter e Yopo (1981), descrevem as seguintes características gerais da pesquisa participativa:

- O ponto de partida para a pesquisa participativa é uma visão dos eventos sociais contextualizados pelas forças sociais em um nível macro.
- Processos e estruturas sociais são entendidos dentro de um contexto histórico.
- Teoria e prática são integradas.
- A relação sujeito-objeto é transformada em uma relação sujeito-sujeito por meio do diálogo.
- Pesquisa e ação (incluindo a educação) tornam-se um único processo.
- A comunidade e pesquisadores juntos produzem conhecimento crítico que objetiva a transformação social.
- Os resultados da pesquisa são imediatamente aplicados à uma situação concreta (p. 17).

De acordo com os autores, “na pesquisa participativa inspirada em Freire, o modelo acadêmico de pesquisa é colocado em xeque. Os dualismos teoria e prática, sujeito e objeto, pesquisa e ensino são eliminados” (p. 17). Além disso, a pesquisa participativa questiona muitos dos pressupostos dos modelos mais tradicionais de pesquisa-ação. “Enquanto a pesquisa-ação tradicional tende a enfatizar temas de eficiência e melhoria da prática, a pesquisa participativa preocupa-se com equidade, autoconfiança e problemas de opressão”.

O trabalho de John Elliot e Clem Adelman na Inglaterra foi também responsável pelo ressurgimento da pesquisa-ação nos anos 70. O Ford Teaching Project (1973-1976) “envolveu professores em pesquisa-ação colaborativa dentro de sua própria prática e a noção central dos professores se automonitorando foi baseada na concepção de Stenhouse do “professor como pesquisador” e de uma ideia mais ampla de “profissional” (CARR e KEMMIS, p. 166). De acordo com Carr e Kemmis, “um grande número de práticas educacionais tem sido estudado por meio da pesquisa-ação e alguns exemplos são suficientes para mostrar como os professores-investigadores têm usado pesquisa-ação para melhorar suas práticas, a compreensão a respeito de suas práticas e as situações nas quais eles trabalham” (p. 167). Eles citam alguns trabalhos na Austrália, os quais têm envolvido professores e estudantes em pesquisa-ação.

No final dos anos 70 e início dos 80, Stephen Kemmis liderou um grupo que estava preocupado em desenvolver pesquisa-ação para além do pragmatismo estreito e das intervenções planejadas das agências externas. O grupo australiano questionou modelos mais antigos e tradicionais de pesquisa-ação considerados essencialmente conservadores e positivistas. Na opinião desse grupo, “quando a pesquisa-ação torna-se mais metodologicamente sofisticada e tecnicamente competente, ela perde sua margem crítica” (ANDERSON, HERR e NIHLEN, p. 16).

Kemmis e Grundy (1997) comparam a emergência da pesquisa-ação australiana com as suas parceiras na Grã-Bretanha, na Europa Continental e nos Estados Unidos:

É importante notar que a pesquisa-ação na educação australiana emergiu de maneira distinta de suas parceiras na Grã-Bretanha, na Europa Continental e nos Estados Unidos da América. A pesquisa-ação inglesa nos anos 70 compartilhou com a pesquisa-ação australiana o estilo de trabalho participativo e colaborativo, mas foi menos estrategicamente orientada e provavelmente menos politicamente consciente. Ela enfatizou a investigação interpretativa enquanto a pesquisa-ação australiana foi mais crítica. A pesquisa-ação na Europa continental dividiu com a experiência australiana uma perspectiva crítica semelhante, mas aparentemente não desenvolveu a mesma responsabilidade prática do trabalho australiano, e a pesquisa-ação americana desenvolveu-se mais orientada para os professores e por eles controlada. (p. 40)

Finalmente, de fato, a retomada do interesse em “pesquisa dos educadores” e outras formas de investigação profissional nos Estados Unidos tem e continua a ter, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), um distinto caráter popular.

Como afirmado por Anderson, Herr e Nihlen (1994), embora o movimento dos educadores-pesquisadores nos Estados Unidos surgiu mais tarde do que na América Latina e Inglaterra, “ele não foi derivado de nenhum desses movimentos anteriores e nem foi ele uma reapropriação do movimento de pesquisa-ação na América do Norte dos anos 40 e 50” (p. 19-20).

Esses autores apontam seis condições que poderiam explicar a emergência do movimento dos educadores-pesquisadores nos Estados Unidos: 1. A partir do final dos anos 60, a pesquisa qualitativa em educação desafiou formas tradicionais de investigação educacional, ajudando a abrir a porta para a pesquisa feita por professores; 2. O desenvolvimento da pesquisa colaborativa, na qual professores são convidados para trabalhar em conjunto com especialistas para melhoria de suas práticas, também auxiliou a promoção da “pesquisa dos educadores”; 3. A partir do trabalho de Donald Schön, a conexão entre a pesquisa profissional e a noção de profissionalização tornou-se mais clara; 4. O compromisso dos professores em escrever levou à publicação de suas experiências como educadores-pesquisadores; 5. Em muitas universidades, programas de formação de professores começaram a enfatizar a investigação docente; 6. O movimento de reestruturação da escola começou mais recentemente a propor mudanças nas escolas para criar condições que fomentassem a pesquisa dos professores bem como a reflexão da prática (p. 20-22). Além disso, Anderson e Herr (1999) apontam outros fatores que também contribuem para o crescimento do movimento dos educadores-pesquisadores nos Estados Unidos:

O número de professores do ensino fundamental com mestrado e, em alguns casos, com doutorado, está aumentando. A administração local em algumas escolas está abrindo espaços e recursos para professores se encontrarem para desenvolver pesquisa-ação colaborativa e constituir grupos de estudo, e cada vez mais os resultados de tal trabalho têm sido sistematicamente registrados. Várias revistas com corpo editorial passaram a existir para a publicação desse tipo de pesquisa e muitos livros sobre “pesquisa dos educadores”

estão sendo organizados. Embora ainda raras, revistas acadêmicas estão também publicando pesquisa feita por professores. (p. 13)

Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam a nossa atenção para a grande diversidade dentro do movimento de educadores-pesquisadores nos Estados Unidos. Como afirmado por elas, “o movimento não é monolítico” (p. 22). Conseqüentemente, torna-se “difícil às vezes distinguir entre as ideologias subjacentes aquelas que levam à genuína reestruturação dos papéis dos professores e das escolas e aquelas que conservam a cultura da sala de aula, das escolas e universidades intacta” (p. 17). De acordo com essas autoras, o crescimento desse movimento permite um paradoxo: “ele corre o risco de se tornar tudo e nada”. (p. 17). Em relação ao futuro do movimento, as autoras dividem com grupos previamente citados neste capítulo uma preocupação similar do risco de perda de suas características críticas e emancipatórias.

Portanto, mesmo influenciado por diferentes tipos de movimentos, em momentos históricos distintos, o atual movimento dos educadores-pesquisadores tem suas próprias características. Os principais aspectos desse movimento serão apresentados em um tópico mais adiante.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MODELOS HEGEMÔNICOS E CONTRA-HEGEMÔNICOS

Diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica.

MODELOS TÉCNICOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica.

De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21).

De acordo com Carr e Kemmis (1986), a visão de educação como uma ciência aplicada não é nova. Durante o século XIX e início do XX, muitas pessoas afirmaram que o ensino melhoraria pela aplicação do método científico. O papel da teoria seria iluminar o pensamento dos professores, isto é, “a teoria relacionaria-se com a prática fornecendo o exame crítico das experiências educacionais práticas” (p. 56). B. F. Skinner, juntamente com outros psicólogos comportamentalistas, foi o mais influente defensor desse modelo. De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. Além disso, “a teoria educacional pode usar leis causais para prever e, portanto, controlar os resultados de diferentes cursos da ação prática” (p. 66). Do mesmo modo, pesquisadores educacionais “puros” estão, como cientistas das ciências naturais, perseguindo conhecimento objetivo por meio de investigação científica e pesquisadores da educação “aplicada” fornecem “respostas para questões científicas que foram levantadas dentro de um quadro de fins educacionais” (p. 70). Assim, ambos permanecem como atividades livres de valores e neutras.

Schön (1983) discute, a partir do modelo hierárquico de conhecimento profissional, que a pesquisa é institucionalmente separada da prática. Em suas palavras:

Pesquisadores supostamente fornecem a ciência básica e aplicada a partir da qual derivam técnicas para diagnóstico e solução dos problemas da prática. Profissionais supostamente suprem os pesquisadores com problemas para estudo e testes a respeito da utilidade dos resultados de pesquisa. O papel do pesquisador é distinto e normalmente considerado superior ao papel do profissional. (p. 26)

Do mesmo modo, Carr e Kemmis (1986) afirmam que o papel do professor, baseado na visão científica da teoria e prática educacional, é de passiva conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais. Segundo eles,

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada. (p. 70)

De acordo com Schön (1983), a divisão hierárquica entre pesquisa e prática está também refletida no currículo normativo da escola profissional. A regra é: primeiro, a ciência básica e aplicada, então, as habilidades para aplicação aos problemas práticos advindos do mundo real. Como Schön afirma:

A partir do ponto de vista do modelo da racionalidade técnica institucionalizado no currículo profissional, o conhecimento real baseia-se em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Portanto, essas disciplinas devem vir primeiro. “Habilidades” no uso da teoria e da técnica para resolver problemas concretos devem vir mais tarde, quando os estudantes já tiverem aprendido a ciência relevante – primeiro, porque ele não pode aprender habilidades de aplicação sem antes aprender conhecimento aplicável e segundo porque habilidades são um tipo ambíguo e secundário de conhecimento. (p. 28)

Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos.

Há pelo menos três conhecidos modelos de formação de professores que estão baseados no modelo de racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (AVALOS, 1991, TATTO, 1999); o modelo de transmissão, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (AVALOS, 1991); o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (ZEICHNER, 1983; LISTON e ZEICHNER, 1991; TABACINICK e ZEICHNER, 1991).

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo.

Darling-Hammond e Cobb (1995) analisaram, por meio de um estudo de educação comparada, diferentes programas de formação de professores em muitos países – membros do Asia-Pacific

Economic Cooperative (APEC), tais como os Estados Unidos, Canadá, Japão, República Popular da China, Austrália, Nova Zelândia e outros. Eles concluem que esses programas seguem basicamente o mesmo padrão. Em suas palavras:

Embora existam algumas variações no conteúdo do currículo dos programas de formação de professores, a maioria oferece alguma combinação de cursos em disciplinas específicas, materiais e métodos de ensino, desenvolvimento da criança e outros cursos de educação, tais como psicologia educacional, história e filosofia da educação, bem como a prática de ensino. A extensão dos cursos de educação varia de acordo com o nível de ensino. (p. 3)

De acordo com Zeichner e Dahlstrom (1999), o modelo de treinamento de habilidades comportamentais tem sido o dominante da formação de professores na África, bem como em outros países em desenvolvimento.

Finalmente, uma visão alternativa de formação docente, mais descritiva e interpretativa do que explanatória e preditiva, defende a ideia que a pesquisa educacional “emprega uma metodologia a qual a capacita descrever como os indivíduos interpretam suas ações e as situações nas quais eles atuam” (CARR e KEMMIS, p. 79). Essa visão alternativa será apresentada no tópico a seguir.

MODELOS PRÁTICOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir do modelo da racionalidade prática, no mínimo, desde o início do século XX. O trabalho de Dewey é considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação.

De acordo com Carr e Kemmis (1986), a visão prática concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. De acordo com essa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica.

Profissionais sábios e experientes desenvolverão julgamentos altamente complexos e agirão com base nesses julgamentos para intervir na vida da sala de aula ou da escola e influenciar os eventos de uma ou outra maneira. Mas os eventos da escola e da sala de aula terão sempre um caráter indeterminado e aberto. A ação dos profissionais em questão nunca controlará ou determinará completamente a manifestação da vida da sala de aula ou da escola. (p. 36)

Em suma, “a prática não pode ser reduzida ao controle técnico” (p. 36). Assim, o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem. Mesmo admitindo a existência de alguns “macetes” e técnicas,

[...] o conhecimento profissional dentro dessa visão não consiste em projetar um conjunto de objetivos seqüenciados e técnicas as quais ‘dirigem’ os aprendizes para os resultados da aprendizagem esperada. Ele consiste da direção e redireção espontânea e flexível do processo da aprendizagem, guiada por uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação de outros participantes desse processo. (p. 37)

O julgamento profissional é portanto “guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem, os quais distinguem processos

educacionais de não-educacionais e os quais separam as boas práticas das indiferentes ou ruins” (p. 37).

Nos anos 60, a ênfase sobre o prático foi restaurada como fonte para o pensamento educacional por meio dos trabalhos de J. Schwab (VAN MANEN, 1977). Schwab “discute que o modelo teórico fragmenta o currículo como campo e como prática. [...] Ele não ajuda o profissional no mundo real a fazer escolhas sobre o que se deve fazer a seguir” (CARR e KEMMIS, 1986, p. 17). De acordo com os autores, “a publicação de ‘O prático’ teve um grande efeito sobre o trabalho acadêmico no currículo. [...] Ele restaura o julgamento prático como uma arte essencial na construção do currículo” (p. 18).

Na Inglaterra, a noção do professor como pesquisador – sobre a qual o trabalho de Stenhouse teve um grande impacto – chama a atenção da profissão como um elemento de seu profissionalismo por meio do senso da autonomia e responsabilidade profissional.

Carr e Kemmis (1986) afirmam que Schwab e Stenhouse “reconheceram a necessidade dos professores serem centrais no currículo e concebidos como realizadores, fazendo julgamentos baseados em seu próprio conhecimento e experiência e nas demandas das situações práticas” (p. 18).

Nos anos 80, Schön (1983) sugere que olhemos mais cuidadosamente para “uma epistemologia da prática implícita nos processos artísticos e intuitivos, os quais alguns profissionais trazem em situações de incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor” (p. 49). De acordo com ele, a vida rotineira do profissional depende de um conhecimento na ação tácito. Ao invés das dicotomias da racionalidade técnica, Schön prefere conceber os profissionais como aqueles que não separam o pensar do fazer. Como ele afirma, “Quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (p. 68). Dessa maneira, em seu ponto de vista, reflexão-na-ação é central para a arte por meio da qual profissionais às vezes enfrentam situações “divergentes” e incômodas da prática (p. 62).

Como ainda apontado por Schön (1983), “crescentemente nos tornamos conscientes da importância do fenômeno real da prática – complexidade, incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor – o qual não é compatível com o modelo da racionalidade técnica (p. 39). Em suas palavras,

No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas, os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos. Para converter uma situação problemática em um problema, o profissional deve fazer um certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida. (p. 40)

Em suma, discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola.

Existem no mínimo três modelos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade prática: o modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (ZEICHNER, 1983; TATTO, 1999); o modelo de “ensino como ofício”, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata

(TATTO, 1999); o modelo orientado pela pesquisa, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (TABACHNICK e ZEICHNER, 1991).

Esses modelos procuram superar as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores. De fato, novas formas de pensar a formação de professores tentam romper com concepções tradicionais e dominantes na formação docente. Contudo, já existem sinais de que a pesquisa-ação tem sido “raptada” a serviço da racionalidade técnica (ELLIOT, 1991). Organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente apropriado o discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores.

Finalmente, o livro de Carr e Kemmis, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, baseado na Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e na ciência sóciocrítica de Habermas, apresenta uma visão diferente da relação teoria-prática – uma visão crítica, em que o principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade.

MODELOS CRÍTICOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Carr e Kemmis (1986), as visões técnica e prática não são muito distintas no que tange a educação. “De um lado, professores desejam enfatizar os objetivos complexos da educação contemporânea, os quais requerem habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre métodos de ensino. De outro, eles querem enfatizar sua autonomia como profissionais, o que requer deliberação prática” (p. 38). Ainda em suas palavras,

Enquanto os pesquisadores positivistas da educação podem frequentemente ser descritos como “objetivistas”, enfatizando a natureza objetiva do conhecimento como independente do observador, e pesquisadores interpretativistas da educação podem ser descritos como “subjetivistas”, enfatizando a compreensão subjetiva do ator como base para a interpretação da realidade social, pesquisadores críticos da educação, incluindo aqueles que atuam na pesquisa-ação, adotam uma visão de racionalidade dialética. Portanto, [...] tais pesquisadores tentam descobrir como situações são forçadas por condições “objetivas” e “subjetivas” e procuram explorar como tais tipos de condições podem ser transformados. (p. 183)

No modelo da racionalidade crítica, educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, problemática – “seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (CARR e KEMMIS, 1986, p. 39). Os autores continuam sua análise sobre o modelo crítico afirmando,

Ele carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais, as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação (p. 156).

“Pesquisa” é a palavra chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico. De acordo com os autores, “um tipo de pesquisa que ele sugere requer que

professores se tornem figuras críticas na atividade de pesquisa”. Um “projeto de pesquisa” não significa apenas “investigar atitude sobre o ensino e o currículo”, mas, também, “um domínio específico de ação estratégica será selecionada para uma investigação mais sistemática e continuada” (p. 40). Como eles ainda afirmam, “quando professores adotam uma perspectiva de projeto, eles também criam oportunidades para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem (p. 40). Desse modo,

[...] ele ou ela ajuda a estabelecer comunidades críticas de pesquisa no ensino, no currículo e na organização da escola, e administração de grupos dentro da escola, da escola como um todo ou entre escolas. Essa auto-reflexão crítica, empreendida em uma comunidade autocrítica, usa comunicação como um meio para desenvolver um sentido de experiência comparada, para descobrir determinantes locais ou imediatos sobre a ação pela compreensão dos contextos dentro dos quais outros trabalham e convertendo experiência em discurso, usando a linguagem como auxílio para a análise e o desenvolvimento de um vocabulário crítico, o qual fornece os termos para a reconstrução prática. (p. 40)

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. De acordo com Shor (1992), o levantamento de problemas tem raiz no trabalho de Dewey e Piaget. Entretanto, foi Freire quem desenvolveu uma ideia política sobre tal concepção, por meio de seu método do “diálogo de levantamento de problemas”, no qual “o professor é freqüentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula; levantamento de problema é um sinônimo de pedagogia” (p. 31):

Como pedagogia e filosofia social, o levantamento de problema enfatiza relações de poder em sala de aula, na instituição, na formação de critérios padronizados de conhecimento e na sociedade como um todo. Ele considera o contexto social e cultural da educação, perguntando como a subjetividade do estudante e suas condições econômicas afetam o processo de aprendizagem. A cultura do estudante bem como a desigualdade e a democracia são temas centrais para educadores “levantadores de problemas” quando eles examinam cuidadosamente o ambiente para a aprendizagem. (p. 31)

No modelo Freiriano, o levantamento de problemas é concebido como “um processo mútuo para estudantes e professores questionarem o conhecimento existente, o poder e as condições” (p. 33). Assim, uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como coinvestigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno, por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo”.

Existem no mínimo três modelos baseados na racionalidade crítica: o modelo sociorreconstrucionista, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (LISTON e ZEICHNER, 1991); o modelo emancipatório ou transgressivo, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir (HOOKS, 1994); e o modelo ecológico crítico, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (CARSON e SUMARA, 1997).

Como eu disse anteriormente, organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente cooptado o discurso da “pesquisa dos educadores” para manter seu controle sobre os programas de formação de professores. Portanto, é indispensável hoje em dia distinguir propostas geradas a partir de “cima” e iniciativas criadas por movimentos de “baixo para cima”. Igualmente, é essencial diferenciar concepções técnicas da “pesquisa dos educadores”, as quais veem tal atividade apenas como ferramenta para a melhoria do ensino, de concepções críticas, estrategicamente orientadas e politicamente conscientes. O atual movimento dos educadores-pesquisadores tem um potencial para se tornar um exemplo de um movimento global que poderia lutar contra concepções conservadoras de formação docente.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ATUAL MOVIMENTO DOS EDUCADORES-PESQUISADORES

Ao apresentar algumas definições e uma breve revisão histórica do movimento dos educadores-pesquisadores, eu introduzi algumas de suas características. Nesta parte do capítulo, eu tentarei responder às seguintes questões: É o atual movimento dos educadores-pesquisadores um movimento global? Ou ainda, é ele uma iniciativa contra-hegemônica?

Inicialmente, parece claro que quando nos referimos ao atual movimento de “pesquisa dos educadores”, estamos falando sobre um movimento internacional crescente. A visão do desenvolvimento da “pesquisa dos educadores” como um movimento global está sendo crescentemente compartilhada entre diferentes pessoas em todo o mundo. Por exemplo, o livro organizado por Hollingsworth (1997) é uma evidência que a pesquisa-ação na educação tem acontecido simultaneamente em diferentes países no mundo, tais como Estados Unidos, Reino Unido, África do Sul, Malásia, Austrália, Canadá, México, Áustria, Itália, Israel e outros. Ainda, outras publicações apontam tal movimento como um fenômeno que de fato vem expandindo mundialmente. Como indicado por Zeichner (1994):

[...] esse movimento internacional [ele refere-se ao movimento da prática reflexiva], que tem sido desenvolvido no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser visto como uma reação à visão de professores como técnicos, ou como aqueles que meramente fazem aquilo que outros, distantes da sala de aula, querem que eles façam, uma rejeição a formas de reforma educacional de “cima para baixo” que envolvem professores meramente como participantes passivos. (p. 10)

Portanto, é verdade que o movimento dos educadores-pesquisadores tem estendido seu alcance por todo o mundo. Com o propósito de entender e transformar sua própria prática, promovendo transformações educacionais e sociais, professores de diferentes partes do mundo têm realizado pesquisa nas escolas. Contudo, as pessoas que concordam com esse crescimento do caráter global do movimento de “pesquisa dos educadores” não têm a mesma opinião sobre os propósitos desse fenômeno educacional.

De um lado, algumas pessoas acreditam que o desenvolvimento da “pesquisa dos educadores” no mundo é resultado do papel de instituições de fomento internacional, entre elas o Banco Mundial, na promoção de reformas conservadoras nos programas de formação de professores, especialmente nos países em desenvolvimento. Como eu disse anteriormente, essas organizações internacionais conservadoras têm recentemente cooptado o discurso da “pesquisa dos educadores” para manter seu controle sobre os programas de formação docente. Dessa maneira, a visão de ensino como uma forma de pesquisa educacional implica apenas na intensificação do trabalho dos professores.

Como afirmado por Apple (1993), um dos efeitos negativos da restauração conservadora na educação é a desqualificação e degradação do trabalho docente. Além dos baixos salários e de serem menos respeitados, os professores vêm perdendo seu controle sobre o seu próprio trabalho. Sua autonomia tem sido reduzida. Consequentemente, é essencial enfatizar que é impossível falar sobre a “pesquisa dos educadores” sem discutir as condições de trabalho dos professores e a qualificação profissional. Como se sabe, existem diferenças enormes entre os países mais ricos e os mais pobres em termos das condições de trabalho dos professores e de sua qualificação profissional. Como um fenômeno global, a “pesquisa dos educadores” pode tornar-se um movimento que também luta por melhoria nas condições de trabalho e na qualificação profissional para os professores no mundo inteiro.

Por outro lado, de acordo com outras pessoas, algumas características da “pesquisa dos educadores”, tais como “tornar-se um verdadeiro movimento popular e democrático de produção de conhecimento e de transformações educacionais e sociais” (ANDERSON, HERR e NIHLEN, 1994, p. 23), vêm conduzindo-o em direção a um fenômeno global contra-hegemônico. De acordo com Anderson, Herr e Nihlen (1994):

Muitos vêm a pesquisa profissional como um movimento social no qual os profissionais procuram assegurar suas próprias formas de conhecimento educacional e o processo organizacional como esse conhecimento é válido. Em termos pós-modernos, o conhecimento dos profissionais da educação, juntamente com o conhecimento de outros grupos marginalizados como o de mulheres, os pobres e alguns grupos étnicos e raciais, é um conhecimento subjugado. (p. 42)

Como indicado por Cochran-Smith e Lytle (1993), “levada seriamente, a ‘pesquisa dos educadores’ representa um desafio radical para concepções tradicionais da relação teoria e prática, das parcerias entre escola e universidades, e entre estruturas das escolas e reforma educacional” (p. 23). Elas acreditam que a “pesquisa dos educadores tem o potencial para redefinir a noção de um conhecimento básico para o ensino e desafiar a hegemonia da universidade na geração de conhecimento especializado e do currículo” (p. xiv).

Além disso, as autoras afirmam que, ao fazer pesquisa, o professor estreita a lacuna entre ele e o pesquisado (os alunos e a comunidade escolar). “Noções de subjetividade e objetividade da pesquisa são redefinidas: conhecimento subjetivo e local ao invés de uma ‘verdade’ objetiva e distanciada é o propósito” (p. 58).

Bissex e Bullock (1987) também afirmam que a “pesquisa dos educadores” é um agente natural de mudança: “Fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores. E é sobre esse aspecto que se encontra o poder” (citado em COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1993, p. 22).

Anderson, Herr e Nihlen (1994) concordam com os pontos de vista indicados acima. Nas suas palavras:

Quando os profissionais da escola tornarem-se mais ativos em compartilhar seu trabalho e a “pesquisa dos educadores” tornar-se um movimento ampliado de base, tal pesquisa tem o potencial para rejeitar as hierarquias dualísticas entre universidade e escola, conhecimento e ação, teoria e prática. (p. 23)

Além disso, Anderson, Herr e Nihlen (1994) defendem a ideia de que os estudantes e os pais, os grupos mais oprimidos em termos dos sistemas escolares, devem ser incluídos nas investigações dos professores:

Embora os profissionais da educação podem sentir-se diretamente oprimidos em suas condições de trabalho, os grupos mais oprimidos, os membros organizacionais mais relativamente sem poder, são os estudantes e os pais pobres e de grupos minoritários, ou cujas crianças vivem em comunidades marginalizadas. Por essa razão, sempre quando possível, profissionais são aconselhados a incluir estudantes e pais em suas pesquisas e devem estar dispostos a submeter suas próprias crenças (mesmo as “progressistas”) para avaliação quando seus estudantes e a comunidade as questionam. (p. 43)

No quadro a seguir (Quadro 01), procuro sintetizar as principais características da “pesquisa dos educadores” em comparação à investigação tradicionalmente realizada por pesquisadores acadêmicos.

Características	Pesquisadores Acadêmicos	Educadores-Pesquisadores
Em termos de Gênero	Homens e mulheres.	Maioria mulheres.
Em termos de Classe	Classe média (média e média-alta).	Classe média (média e média-baixa).
Em termos de raça	Maioria brancos.	Crescente número de negros e outras “minorias”.
Nível de Ensino onde trabalham	Superior.	Fundamental e médio.’ Superior.
Locais onde se realizam a pesquisa	Nas universidades. Nas escolas, apenas com fim de coleta de dados.	Nas escolas e comunidades onde estas se inserem.
Propósito da Pesquisa	Produção de conhecimento científico.	Conscientização política dos envolvidos e transformação social.
Metodologia	Distanciamento da prática para melhor compreendê-la.	Inserção na realidade prática para compreendê-la e transformá-la.
Participantes da Pesquisa	As pessoas nas escolas e comunidade são concebidas apenas como fornecedoras de dados e informações.	As pessoas nas escolas e comunidades participam ativamente da investigação desde a sua elaboração até a aplicação de seus resultados.
Resultados da Pesquisa	Discutidos teoricamente e avaliados apenas pelos pares da academia.	Discutidos na comunidade. Devem guiar alguma ação concreta nessa comunidade.
Divulgação dos resultados de Pesquisa	Em congressos e periódicos científicos; De circulação somente nos meios acadêmicos.	Primeiro a comunidade onde a pesquisa se realiza. Então em fóruns e revistas visando aprender com outras experiências (estudos de casos).
Precauções	Não se deixar contaminar pela cultura do ambiente estudado.	Usar colaboradores externos como facilitadores da pesquisa e avaliadores críticos.

Obviamente, a “pesquisa dos educadores” enfrenta muitas barreiras para se estabelecer nos sistemas escolares. De acordo com Cochran-Smith (1993), quatro dos mais importantes

obstáculos para a “pesquisa dos educadores” nos Estados Unidos são: o isolamento dos professores, a sua formação profissional, a base de conhecimento para ensinar e a reputação da pesquisa educacional:

Em função de muitas características estruturais dos sistemas escolares, que constroem reformas de “baixo para cima” ou de “dentro para fora”, parece improvável que tais sistemas, tradicionalmente organizados para facilitar mudanças “de cima para baixo”, reconhecerão prontamente e receberão passivamente o impacto potencial de reformas iniciadas por professores. (p. 22)

Embora a implementação da “pesquisa dos educadores” seja uma tarefa difícil, ela não é impossível. Apple e Beane (1985), por meio da análise de quatro experiências de escolas democráticas nos Estados Unidos, demonstram a potencialidade de reformas realizadas “de baixo para cima”, ou seja, pelos educadores e pela comunidade da escola:

Em nenhum dos casos [de escolas democráticas analisadas] foi o ímpeto gerado “de cima” [o responsável pelas reformas]. Em vez disso, movimentos “de baixo para cima” – grupos de professores, a comunidade, ativistas sociais e outros – forneceram a energia que guiou a mudança. Finalmente, nenhuma das reformas foi dirigida por um técnico, por uma visão de “progresso a todo custo”. Ao invés disso, cada uma estava ligada a um conjunto mais amplamente definido de valores que foram colocados em prática: o aumento da participação nas bases e na escola, o fortalecimento de pessoas e grupos que normalmente são largamente silenciados, criando novos caminhos para ligar o mundo real e os problemas sociais reais com a escola; dessa maneira, a escola está integralmente conectada com a experiência das pessoas em suas vidas cotidianas. (p. 23)

Portanto, como a “pesquisa dos educadores” tem acontecido simultaneamente em vários países do mundo, parece que a investigação feita nas escolas tem crescentemente assumido um caráter internacional. Como ela tem sido realizada por pessoas oprimidas, algumas características potenciais do movimento dos educadores-pesquisadores poderiam fazer dele um fenômeno contra-hegemônico e global. Finalmente, na última parte deste capítulo, discutirei o atual movimento dos educadores-pesquisadores como uma estratégia para se tentar romper com os programas de formação de professores baseados nos modelos técnicos e visando a construção de modelos críticos de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como eu disse anteriormente, diferentes modelos lutam por posições hegemônicas nos programas de formação de professores: de um lado estão aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica – modelos tradicionais e comportamentais de formação docente; de outro, aqueles baseados no modelo de racionalidade prática – modelos alternativos, nos quais o professor constantemente pesquisa sua prática pedagógica cotidiana – e aqueles baseados no modelo da racionalidade crítica – os quais são explicitamente orientados para promover maior igualdade e justiça social.

Carr e Kemmis (1986) defendem a ideia de que

[...] o desenvolvimento de [...] uma teoria crítica da educação deve estar intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores. A maior autonomia e

responsabilidade profissional requer que professores construam por eles mesmos uma teoria educacional por meio da reflexão crítica sobre seu próprio conhecimento prático. (p. 41)

Como indicado por Cochran-Smith e Lytle (1999), a “pesquisa dos educadores” está alinhada com alternativas baseadas em modelos críticos/feministas/reconstrucionistas para a pedagogia e o currículo. Elas defendem que a “pesquisa dos educadores” deve ser estimulada tanto nos programas de formação inicial como nos “em serviço”:

O que se requer tanto nos programas de formação inicial quanto nos “em serviço” são processos que estimulam professores e formadores de professores a construir suas próprias questões e então começarem a desenvolver ações que são válidas em seu contexto local e nas comunidades. (p. 63)

Contudo, as autoras também levantam o seguinte problema: interromper os modelos tradicionais da formação profissional é algo extremamente difícil de se fazer consistentemente e completamente. Elas discutem que “estruturas inovadoras são necessárias, mas não suficientes para perceber o potencial da “pesquisa dos educadores” como geração de uma forma de conhecimento legítima e única, bem como significado profundo do crescimento profissional que pode alterar radicalmente o ensino e a aprendizagem” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1993, p. 85). Assim, não existem maneiras simples e óbvias de criar as condições que fomentem a “pesquisa dos educadores” nos programas de formação inicial e continuada de professores.

Ao mesmo tempo, na opinião dessas autoras, para se tentar resolver e superar esses problemas, “professores precisarão estabelecer redes de comunicação e criar fóruns onde tal colaboração seja possível” (p. 22).

Superar esses obstáculos requer a construção e o apoio de comunidades intelectuais de professores pesquisadores ou redes de comunicação de pessoas que entrem em contato com outros professores, constituindo “uma pesquisa comum” com significado para suas vidas de trabalho (WESTERHOFF, 1987) e que olham sua pesquisa como parte de esforços mais amplos para transformar o ensino, a aprendizagem e a escola. (p. 85-86)

Anderson, Herr e Nihlen (1994) concordam com o ponto de vista anterior e afirmam que fóruns de educadores – seminários de pesquisa para professores – têm “como objetivo o apoio a professores que querem realizar suas pesquisas” (p. 77).

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1993), esses fóruns já estão, de fato, acontecendo e redes de comunicação de educadores-pesquisadores têm também se multiplicado nos Estados Unidos desde o início dos anos 80:

Crescentemente, comunidades de educadores-pesquisadores de diferentes partes do país estão socializando seus trabalhos e desenvolvendo um conhecimento baseado na sala de aula a partir de investigações coletivas de professores em diferentes contextos. O crescimento dessas redes de comunicação começa assim a fornecer apoio para seus colegas do ensino por meio de conferências e publicações. (p. 57)

No atual contexto global, o desafio é estender o alcance dessas redes de comunicação para todo o mundo.

Concluindo, eu insisto que o movimento dos educadores-pesquisadores tem o potencial de se tornar um movimento global e contra-hegemônico assim como uma estratégia para superar os modelos tradicionais e conservadores da formação docente. Como um movimento “de baixo para cima” com um caráter crescentemente internacional é possível imaginar comunidades de educadores-pesquisadores e redes de comunicação de pessoas de diferentes partes do mundo compartilhando suas experiências, lutando por melhores condições de trabalho e qualificação profissional, bem como tentando criar modelos colaborativos e críticos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- Anderson, G. L., Herr, K., e Nihlen, A. S. *Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.
- Anderson, G. L., e Herr, K. The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Research*, v. 28, n. 5, 1999, p. 12-21.
- Apple, M. W. *Official Knowledge*. New York: Routledge, 1993.
- Apple, M. W. e Beane, J. A. *Democratic Schools*. Alexandria, VA: ASCD, 1995.
- Avalos, B. *Approaches to Teacher Education: Initial Teacher Training*. London: Commonwealth Secretariat, 1991.
- Caldart, R. S. *Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Caldart, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Carr, W. Kemmis, S. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press, 1986.
- Carson, T. R. e Sumara, D. (orgs.). *Action Research as a Living Practice*. New York: Peter Lang, 1997.
- Cochran-Smith, M., e Lytle, S. L. *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Cochran-Smith, M., e Lytle, S. L. The teacher research movement: A decade later. *Educational Research*, v. 28, n. 7, 1999, p. 15-25.
- Darling-Hammond, L. e Cobb, V. L. (orgs.). *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. Washington: U.S. Department of Education, 1995.
- Elliot, J. *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press, 1991.
- Hollingsworth, S. (org.). *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. Washington: Falmer Press, 1997.
- hooks, b. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- Kemmis, S. e Grundy, S. Educational Action Research in Australia: Organizations and Practice. In: S. Hollingsworth (Ed.). (1997). *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. Washington: Falmer Press, 1997, p. 40-48.
- Liston, D. e Zeichner, K. M. *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge, 1991.
- Schön, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

Schor, I. *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

Tabachnick, B. R. e Zeichner, K. M. (orgs.). *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: Falmer Press, 1991.

Tatto, M. T. *Conceptualizing and Studying Teacher Education across World Regions: An Overview*. [Paper prepared for the conference: Teachers in Latin America]. 1999.

Van Manen, M. *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical*. *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, 1977, p. 205-228.

Zeichner, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 34, maio/jun. 1983, p. 3-9.

Zeichner, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: Carlgren, I. Handal, G., e Vaage, S. (orgs.). *Teachers' minds and actions*. London: Falmer Press, 1994, p. 9-27.

Carlgren, I. Handal, G., e Vaage, S. (orgs.). Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum: Lessons learned. *Practical Experiences in Professional Education*, v. 3, n. 1, 1999, p. 1-26.

Zeichner, K. M. *Teacher research as professional development*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2000.

Zeichner, K. M. Education Action Research. In: Reason, P.; Bradbury, H. (orgs.). *Handbook of Action Research*. London: SAGE, 2001, p. 273-283.

Zeichner, K. M. e Dahlström, L. (orgs.). *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*. Boulder: Westview

reflective practice in teaching and teacher education. In: Carlgren, I. Handal, G., e Vaage, S. (orgs.). *Teachers' minds and actions*. London: Falmer Press, 1994, p. 9-27.

Carlgren, I. Handal, G., e Vaage, S. (orgs.). Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum: Lessons learned. *Practical Experiences in Professional Education*, v. 3, n. 1, 1999, p. 1-26.

Zeichner, K. M. *Teacher research as professional development*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2000.

Zeichner, K. M. Education Action Research. In: Reason, P.; Bradbury, H. (orgs.). *Handbook of Action Research*. London: SAGE, 2001, p. 273-283.

Zeichner, K. M. e Dahlström, L. (orgs.). *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*. Boulder: Westview Press, 1999.

Zeichner, K. M. e Nofke, S. Practitioner research. In: Richardson, V. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4 ed. Washington D.C.: AERA, 2000.