

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Horizontes da Pesquisa na Política de Formação de Professores

José Valdinei Albuquerque Miranda

Porto Alegre

2003

JOSÉ VALDINEI ALBUQUERQUE MIRANDA

Horizontes da Pesquisa na Política de Formação de Professores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Becker

Porto Alegre

2003

À minha querida esposa, Gilcilene,
com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Pará (UFPA), especialmente o Campus Universitário de Altamira, pelo apoio e liberação institucional que tornaram possível a realização desta Dissertação de Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS e professores, pela significativa contribuição à minha formação acadêmica e profissional.

Ao professor Fernando Becker, pela amizade e acolhida em seu grupo de orientação. Agradeço a atenção dispensada a este trabalho de Dissertação, através de orientações, leituras e correções que muito contribuíram para a concretização desta pesquisa.

À Jaqueline e à Liane, colegas de orientação, pela amizade cultivada nesses dois anos de convívio em nossas reuniões no grupo de orientação.

À professora Nadja Hermann, por ter contribuído com esta pesquisa desde a defesa do projeto da Dissertação. Agradeço também por suas belas aulas de filosofia, que muito me ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

À Professora Méridon Bordas, por ter aceitado o convite em participar da Banca de Defesa desta Dissertação. Suas aulas sobre políticas de formação de professores foram muito importantes para as discussões desenvolvidas nesta pesquisa.

À professora Maria Isabel Cunha, por ter participado desde a defesa do projeto desta Dissertação, oferecendo-lhe significativas contribuições.

Aos/às colegas: Ruth, Fabiana, Eracy, Luis Fernando, Saraí, Ique, Márcia, Madalena, Sérgio, Regina, Fátima, Orestes, Débora Stumpf, Sandra, Carin, Débora Alves, Fernando, Victor, Dileno. Agradeço a amizade, a companhia e as conversas bem humoradas.

Ao Eduardo e ao Douglas, da secretaria do PPGEDU, e ao Cristiano, do laboratório de informática. Obrigado pela colaboração e amizade.

Aos meus familiares que, mesmo estando longe geograficamente, estão sempre presentes em minhas lembranças. Obrigado pelo apoio, carinho e afeto de todos.

À minha amada Gilcilene, pela leitura e excelentes contribuições dadas a este trabalho. Sua força, dedicação e carinho tornaram possível a realização desta Dissertação. Expresso meu profundo sentimento de admiração, amor e gratidão.

Horizonte é algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho. Os horizontes se deslocam ao passo de quem se move.

(GADAMER,1997, p.455)

RESUMO

Com base em uma abordagem hermenêutica, esta Dissertação procura analisar a formação de professores, buscando compreender os horizontes discursivos que demarcam os sentidos da pesquisa na política oficial para a educação básica. Para tanto, tomei como *corpus* de investigação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, articulando-as a um conjunto de documentos que regulamentam a atual política de formação de professores no Brasil. Nesses documentos, a pesquisa é introduzida como elemento essencial da formação, sendo compreendida como um conjunto de procedimentos metodológicos que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares. Na política oficial, o sentido da pesquisa encontra-se diretamente vinculado ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, onde a construção de competências operacionais torna-se condição necessária para a resolução de problemas práticos em sala de aula. Ao estabelecer uma articulação entre Hermenêutica e Educação, situo as discussões sobre a formação do professor-pesquisador em um novo horizonte compreensivo, onde questões referentes ao método e técnicas de pesquisa, à objetividade e validade científica, abrem espaço para outras tematizações, tais como: a importância da pergunta e do diálogo na realização da pesquisa, a experiência como aspecto singular da formação e a abertura para o encontro do professor-pesquisador com o seu outro. Com isso, intencionei não apenas incluir novos elementos para se pensar a pesquisa, mas sobretudo, colocar em questão os pressupostos que orientam a política oficial de formação de professores.

ABSTRACT

Based on a hermeneutic approach, this dissertation tries to analyse the teacher formation, attempting to understand the discursive horizons that mark the meanings of research in the official policy for basic education. To this end, I had the National Curriculum Rules for Teacher Formation as a *corpus* of investigation, articulating them with a set of documents that rule the current policy of teacher formation in Brazil. In those documents, the research is introduced as an essential element of formation, understood as a group of methodological procedures that have as their object of study the pedagogical practices related to teaching/learning school contents. In the official policy, the meaning of research is directly linked to the refinement of pedagogical practices, in which the construction of operational competences becomes the necessary condition for the resolution of practical problems in the classroom. On establishing an articulation between Hermeneutics and Education, I locate the discussions about researcher-teacher formation in a new understanding horizon where issues related to both research methods and techniques and scientific objectivity and validity clear an area for other themes, such as: the importance of questioning and dialoguing in the research accomplishment, the experience as a singular aspect of the formation and the opening to the meeting of the researcher-teacher with his/her other. By doing this, I intended not only to include new elements to think about research, but mainly to question the presuppositions that guide the official policy of teachers formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I- SITUANDO OS HORIZONTES DA PESQUISA	14
1.1- Cenário da política de formação de professores	14
1.2- Diretrizes Curriculares Nacionais e as novas configurações da formação de professores	18
1.3- Problematizações e objetivos da pesquisa	25
II- HORIZONTE TEÓRICO	28
2.1- A Crise dos grandes relatos de legitimação do saber científico	28
2.2- Novas formas de legitimação do saber científico	32
2.3- Legitimação do ensino e da pesquisa pelo desempenho	34
III- HORIZONTE METODOLÓGICO DA PESQUISA	40
3.1- O professor-pesquisador na perspectiva de Schön e Stenhouse	40
3.2- Pistas de um caminho hermenêutico	47
IV- TÓPICOS INTERPRETATIVOS	54
4.1- Pedagogia das competências como política oficial	54
4.2- Pesquisa acadêmica e pesquisa escolar escolar: apenas uma diferenciação?	68
4.3- Definindo o campo de pesquisa dos professores	73
4.4- Demarcando o sentido da pesquisa na formação de professores	80
V- APROXIMAÇÕES ENTRE HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO	86
5.1- A experiência da pesquisa	86
5.2- O acontecer do diálogo, do jogo e da pesquisa	91
5.3- A aventura do professor-pesquisador na realização da compreensão	96
5.4- O professor-pesquisador e o encontro com o outro	99
IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
BIBLIOGRAFIA	110

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Dissertação encontra-se estritamente vinculada com minhas atividades docentes desenvolvidas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, na área da Pesquisa Educacional. A atitude compreensiva que sustenta o seu desenvolvimento caracteriza-se justamente por algumas preocupações e inquietações como professor e que foram alimentadas e redimensionadas ao longo do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa situa-se, assim, em um terreno habitado por uma busca permanente de elaboração e reelaboração teórica e por um movimento constante de constituição e negociação de novos sentidos no desenvolvimento de minha prática docente.

Meu interesse em desenvolver um trabalho de pesquisa que tomasse como eixo principal a formação do professor-pesquisador, principalmente no atual cenário de reforma educacional em curso no Brasil, apresentava inicialmente uma forte ênfase na dimensão epistemológica. Pretendia discutir questões referentes à produção e à socialização do conhecimento, à diferenciação entre conhecimento científico e senso comum, enfim, procurava estabelecer uma discussão sobre os paradigmas epistemológicos que orientam a construção do conhecimento científico e suas implicações na formação de professores-pesquisadores¹.

Entretanto, o contato e uma gradativa aproximação com a abordagem Hermenêutica Filosófica desenvolvida por Gadamer em sua obra “Verdade e Método” me fizeram perceber outras possibilidades de abordar, discutir e compreender a pesquisa na formação de professores. O encontro com os referenciais da hermenêutica filosófica me possibilitou a abertura de um novo horizonte compreensivo para a questão da pesquisa no processo de formação de professores. Situado em um horizonte hermenêutico, pude elaborar novas perguntas sobre a pesquisa na política de formação de professores e, com isso, definir melhor meu projeto de investigação.

¹ Procurava discutir essas questões epistemológicas ancorado nas produções teóricas de Gaston Bachelard (1996), sobre a formação do espírito científico e Boaventura Santos (1989) que, na sua perspectiva da dupla ruptura epistemológica, busca estabelecer o reencontro do conhecimento científico com o senso comum através de um senso comum emancipado. Essas discussões encontram-se presentes no meu projeto de Dissertação defendido em 10/04/02.

As discussões sobre a temática da formação do professor-pesquisador vêm se constituindo assunto de grande interesse de investigação por parte de inúmeros pesquisadores do campo educacional. Na literatura estrangeira encontramos autores como: Stenhouse (1996), que discute a formação e a prática de professores-pesquisadores a partir de uma abordagem metodológica baseada na pesquisa-ação; Schön (1992), que procura situar a formação e a prática de professores-pesquisadores na perspectiva do professor reflexivo, Giroux (1997), que trabalha a questão da formação de professores tendo por base a discussão do professor intelectual transformador. No Brasil, destaco os seguintes autores: Pedro Demo (1991), que caracteriza a pesquisa como princípio científico educativo na formação e prática de professores; Marli André (1995), que apresenta as contribuições da pesquisa etnográfica na prática escolar dos professores ; Ivani Fazenda (1997), que chama a atenção para a necessidade de se desenvolver projetos de pesquisas interdisciplinares que possibilitem a formação do professor-pesquisador; Corinta Geraldi (2001) e Menga Lüdke (2001) que discutem a formação de professores-pesquisadores numa perspectiva de professores críticos e reflexivos. Esses são alguns dos pesquisadores que, a partir de diferentes enfoques, reivindicam a articulação entre ensino e pesquisa na formação e na prática de professores-pesquisadores.

Por mais que esses autores apresentem, em seus trabalhos, diferentes abordagens sobre a formação e prática do professor-pesquisador, todos consideram que a idéia da pesquisa como foco central da formação docente pode apresentar-se como poderoso veículo para o exercício de uma prática pedagógica criativa e crítica, questionadora e propositiva de soluções aos problemas vivenciados no campo educacional, ou seja, a pesquisa é vista como componente necessário ao trabalho e à formação dos professores. A reivindicação da pesquisa na formação de professores, também se faz presente em documentos oficiais como Leis, Diretrizes e Planos governamentais sob perspectivas diferentes – conforme veremos ao longo desta Dissertação. Dessa forma, tanto os pesquisadores e teóricos da educação quanto as comissões elaboradoras da política oficial para educação, reconhecem a importância da pesquisa no processo de formação de professores. Entretanto, a compreensão e os argumentos de legitimação da pesquisa numa e noutra instância de discussão, são marcados por múltiplos horizontes discursivos e interesses diversos.

Portanto, podemos perceber que a pesquisa na formação e prática de professores apresenta-se como um tema relevante que vem sendo discutido por inúmeros grupos de pesquisadores com enfoques e interesses diversificados. Assim, quando assumimos o desafio de tematizar a formação do professor-pesquisador são inúmeros os questionamentos que nos são colocados, assim como são várias as perspectivas que nos são abertas: É possível articular ensino e pesquisa no trabalho e na formação de professores? É viável a integração da pesquisa no cotidiano das atividades dos professores? Que tipo de pesquisa pode e deve ser desenvolvida pelos professores em suas práticas cotidianas? É possível e recomendável, ao professor, investigar a sua própria prática? Quais problemas, cuidados e proveitos devem ser considerados nessa empreitada? Que concepção de pesquisa orienta a formação e prática dos professores? Existe diferença entre a lógica do ensino e da pesquisa? Em que consiste essa diferença?

Estas e outras questões vêm sendo formuladas por pesquisadoras do campo da educação na realização de suas pesquisas². Seus argumentos e suas constatações, certamente alimentaram direta ou indiretamente as discussões desenvolvidas neste trabalho de Dissertação. Além do que considero de grande relevância estas perguntas, por trazerem para o cenário das pesquisas em educação uma fecunda discussão sobre a necessidade e as possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa no processo de formação e prática dos professores.

Este trabalho de pesquisa situa-se, portanto, neste cenário de discussão sobre a formação de professores-pesquisadores. Entretanto meus interesses e inquietação investigativa, não consistem em trazer à tona concepções de pesquisa que orientam a prática de professores, problematizar a estreiteza ou ampliação do conceito de pesquisa seguido pelos docentes em suas atividades, tampouco questionar a viabilidade da pesquisa no cotidiano das atividades dos professores, mas sim compreender os horizontes discursivos que demarcam e legitimam os sentidos da pesquisa na política oficial de formação de professores. Para tanto, tomo como *corpus* de investigação as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior, procurando articulá-las a um conjunto de documentos que regulamentam a formação de professores no Brasil.

² Dentre essas pesquisadoras destaco: Marli André, Ivani Fazenda, Menga Lüdke, Corinta Geraldi que, de modo geral, desenvolvem pesquisas sobre o professor-pesquisador inspiradas nas contribuições teóricas de autores como Schön, Stenhouse, Elliott, Giroux, Popkewitz.

Portanto a partir de uma abordagem hermenêutica, procuro situar a política oficial de formação de professores num contexto de crise dos metadiscursos, ou seja, num cenário constituído pela incapacidade de justificação e legitimação da formação e do saber a partir de um fundamento último e universal. Isso faz com que o cenário atual seja caracterizado, de um lado, por um processo de deslegitimação dos metarrelatos legitimadores do saber, das instituições universitárias e, conseqüentemente, da formação de professores; de outro lado, pela luta permanente de grupos que buscam através de sua força discursiva alcançar sua legitimidade e estabelecer sua hegemonia.

É nesse horizonte caracterizado pela busca de legitimação do saber científico e das instituições universitárias, que busco situar a política oficial de formação de professores. Seu discurso é marcado pela introdução de um mecanismo técnico que procura se legitimar através da otimização da performance ou do melhor desempenho. Por sua vez, o discurso de legitimação pelo desempenho coloca, no centro das reformas educacionais e da formação de professores, a concepção de competência. Dessa forma, não são os conhecimentos que devem ser o núcleo do processo de formação, mas a construção de competências operacionais necessárias para melhorar a performance dos professores e do próprio sistema social.

Tendo em vista essas breves considerações, apresento, de forma resumida como a presente dissertação encontra-se organizada:

No primeiro capítulo, procuro situar a pesquisa apresentando alguns aspectos do cenário da atual política oficial de formação de professores. Apresento as Diretrizes Curriculares Nacionais e sua articulação a um conjunto de documentos oficiais que regulamentam a formação inicial de professores em nível superior, os quais formam o corpus de investigação da pesquisa. Em seguida, levanto alguns questionamentos que orientam esta Dissertação. Finalizo apresentando os objetivos propostos por este trabalho de pesquisa.

No segundo capítulo, apresento os aportes teóricos da pesquisa baseados nas discussões teóricas sobre a crise das metanarrativas no campo do saber científico desenvolvidas por Lyotard e suas implicações para o campo do ensino, da pesquisa e da formação de professores. Essa aproximação teórica me possibilitou tematizar a política oficial de formação de professores num cenário ambíguo caracterizado por um processo

de deslegitimação dos metadiscursos e por uma busca de legitimação da formação na otimização da performance e no aumento do desempenho.

No terceiro capítulo, situo o horizonte metodológico a partir do qual foi realizada a pesquisa. Apresento, inicialmente, uma discussão referente ao professor-pesquisador desenvolvidas por Stenhouse e Donald Schön, reconhecendo a importância desses autores na discussão sobre a formação de professores-pesquisadores. Entretanto, procuro compreender a formação de professores-pesquisadores não numa perspectiva da epistemologia da prática, como o fazem Schön e Stenhouse, mas situando-a numa abordagem hermenêutica que toma por base as contribuições teóricas de Gadamer. Descrevo o caminho investigativo que percorri no desenvolvimento deste trabalho, justificando minha opção por uma abordagem hermenêutica como possibilidade de compreensão dos sentidos da pesquisa na política oficial de formação de professores.

No quarto capítulo, discuto a pesquisa na formação de professores a partir de alguns tópicos interpretativos construídos através de um permanente movimento caracterizado por aproximações e distanciamentos entre o campo teórico e o *corpus* de investigação da pesquisa. Os tópicos interpretativos procuram organizar, expor e discutir os horizontes discursivos que demarcam o sentido da pesquisa na política de formação de professores. São eles: pedagogia das competências como política oficial de formação de professores; pesquisa acadêmica e pesquisa escolar: apenas uma diferenciação? delimitando o campo de investigação dos professores; demarcando os sentidos da pesquisa na formação de professores.

No quinto capítulo, faço algumas aproximações entre hermenêutica e educação. A partir dessa aproximação, procuro situar em um horizonte hermenêutico a discussão da formação do professor-pesquisador. Apresento alguns elementos como: o acontecer do diálogo, do jogo e da pesquisa, a aventura do pesquisador no processo de compreensão, o encontro do professor-pesquisador com o outro, ressaltando que todos esses aspectos se fazem presentes na realização da pesquisa em educação e que, portanto, devem ser tematizados quando se discute o processo de formação e prática de professores-pesquisadores.

CAPÍTULO I

SITUANDO OS HORIZONTES DA PESQUISA

1.1- Cenários da política de formação de professores

No Brasil, tradicionalmente, a formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental esteve a cargo de instituições de ensino médio. Na década de 1990³, no entanto, muitas universidades reestruturaram os currículos de formação dos pedagogos, tornando o magistério do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) uma das habilitações dos cursos de pedagogia. Como a formação dos demais professores da educação básica (de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio) já se realizava em parceria entre diferentes unidades das instituições de Ensino Superior, podemos afirmar que o papel das universidades na formação de professores intensificou-se nos últimos anos.

Na contramão desse processo, o Ministério de Educação e do Desporto (MEC) tem atuado no sentido de deslocar a formação de professores para instituições específicas - os institutos ou escolas superiores de educação. Essa tentativa de retirar das universidades a formação inicial em nível superior de professores da educação básica⁴, encontra, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, a sua mais legítima afirmação, conforme podemos perceber em alguns de seus artigos:

Art. 62 - A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

³ O processo de formação de professores, em nível superior, para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental teve seu início na década de 1980. Nesse período, no Rio Grande do Sul, as Faculdades de Educação da (UFPEL) Universidade Federal de Pelotas e da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) procederam à reformulação de seus cursos de Pedagogia, o que se constituiu um fato inovador na academia e antecipou as determinações da LDB de 1996.

⁴ A LDB afirma, em seu art. 21: A educação escolar compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio; II – Educação superior.

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63 - Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Seguindo essas orientações sobre a política de formação de professores trazida pela LDB, o MEC elabora o parecer 115/99 que regulamenta os Institutos Superiores de Educação de caráter técnico profissional e, posteriormente, o Decreto n.º 3.860 de 09/07/2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior e sobre a avaliação de cursos e instituições, classificando as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores⁵. Essa classificação, em estreita sintonia com as determinações apontadas pela LDB, estabelece uma hierarquia nas instituições do ensino superior, uma vez que os Institutos Superiores de Educação restringem-se ao desenvolvimento de atividades de ensino, cabendo, somente às universidades, a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, o MEC utiliza mecanismos legais para criar, no nível superior, uma hierarquização entre, de um lado, as Universidades capazes de promover a produção de novos conhecimentos e tecnologias e, de outro lado, as Escolas ou Institutos Superiores de Educação, que têm como função reproduzir, ou melhor,

⁵ O Decreto nº 3.860 de 09/07/2001 estabelece que as Universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão; os Centros Universitários, são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência no ensino oferecido; as Faculdades Integradas, são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado; os Institutos ou Escolas Superiores de Educação, poderão ser organizados como unidades acadêmicas de instituições de ensino superior já credenciadas, devendo definir planos de desenvolvimento acadêmico.

distribuir e socializar os conhecimentos através dos cursos de formação de professores, seja nas Licenciaturas ou nos Cursos Normais Superiores⁶.

Estabelece-se, com isso, uma verdadeira diferenciação e estratificação das instituições de ensino superior segundo o tipo de conhecimento produzido, a origem social do corpo estudantil e as diferentes finalidades de cada instituição. Reforça-se os múltiplos dualismos entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidade de elite e universidade de massa, entre universidades e cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados.

Essa nova configuração do sistema institucional no ensino superior vem ao encontro daquilo que Lyotard (2000) considera nefasto para as universidades, ou seja, a separação entre a produção do saber (pesquisa) e sua transmissão (ensino). No entanto, a solução para a qual se orientam de fato as instituições do saber em todo o mundo consiste em dissociar esses dois aspectos: o da produção e da reprodução do saber, distinguindo entidades de toda a natureza, algumas voltadas à seleção e à “reprodução de competências profissionais”, e outras à “promoção e formação de espíritos imaginativos”. Os canais de transmissão colocados à disposição dos primeiros poderão ser simplificados e generalizados; os segundos têm direito aos pequenos grupos que funcionam a partir de uma relação que Lyotard denomina de “igualitarismo aristocrático”.

Nesse cenário, não podemos perder de vista que a política de formação de professores em curso, no Brasil, encontra-se em estreita relação com os interesses e determinações das agências internacionais como o BIRD (Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento) e o Banco Mundial, dentre outras, para as quais a qualificação profissional segue os determinismos de mercado em escala mundial⁷. A

⁶ O Curso Normal Superior foi criado pela LDB e regulamentado através do Decreto n.º 3.276 de 06/12/1999, que considera que a formação em nível superior para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores. Em decorrência das manifestações e lutas dos profissionais da educação e seus organismos representativos como FORUMDIR (Forum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras); ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) o termo exclusivamente foi substituído pelo termo *preferencialmente* através do Decreto n.º 3.554, de 07/08/00.

⁷ A esse respeito ver documento do Banco Mundial, de 1995, intitulado “la enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”.

emergência de um novo cenário mundial, trazido pelo processo de globalização, pela crescente competitividade, pelas novas tecnologias e os novos meios de comunicação, pela explosão do conhecimento, faz com que os “países em desenvolvimento” comecem a exigir novas competências e habilidades para os docentes que entram no mercado de trabalho. Portanto, dominar as disciplinas que ensinam, desenvolver processos complexos de raciocínio, trabalhar em equipe multidisciplinar, exercer liderança e empregar adequadamente habilidades de comunicação, saber administrar sua carreira profissional, são novas exigências colocadas aos professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Por outro lado, o discurso oficial da política nacional de educação utiliza-se, com eficiência, de idéias defendidas por setores progressistas do pensamento educacional brasileiro, recontextualizando-as e fazendo-as funcionar a partir da lógica de seus interesses. Exemplo disso é a presença, em recentes textos elaborados pelo MEC de uma retórica que aparentemente enseja preocupações com a educação para a cidadania, a qualidade do ensino, a avaliação das escolas e das universidades públicas, a valorização da educação multicultural, a democratização da gestão escolar etc. Entretanto, no contexto em que vem sendo empregados, tais termos tendem a assumir conotações estritamente ligadas à busca de eficiência e produtividade, distanciando-se do propósito de construir, nas diferentes instituições de ensino, espaços democráticos de participação política, de reconhecimento e respeito às diferenças e produção e socialização de conhecimentos.

Ciente de que a formação do professor-pesquisador não constitui objetivo exclusivo dos cursos de formação inicial em nível superior, vejo com perplexidade os rumos da política oficial de formação de professores para a educação básica em nosso país, expressos em algumas investidas governamentais como: a criação de Institutos ou Escolas Superiores destinadas exclusivamente às atividades de ensino quebrando, com isso, a estreita articulação entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação de professores em nível superior; a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica que determina as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos professores em seu processo de formação; a criação do Sistema de Avaliação e controle centralizado dos diferentes níveis de ensino e formação de professores que estabelecem os selos de qualidade das instituições. Na

mesma perspectiva de Moreira e Macedo (2001) podemos considerar que essas, dentre outras, são algumas medidas que estabelecem uma ortodoxia na política educacional brasileira que toma como base a redução de custos, o estreito controle do currículo e da avaliação e, principalmente, a íntima articulação entre escola, emprego e produtividade.

Essas ações tecem a rede da política oficial de educação no Brasil, caracterizada por um processo de *desregulamentação* das formas de gestão, financiamento, organização e funcionamento das diferentes instituições de ensino, e *regulação e controle*⁸ do currículo oficial e da formação de professores exercido através de um regime de avaliação nos diferentes sistemas de ensino em âmbito nacional.

Esse duplo movimento de desregulamentação e controle na política educacional brasileira possibilita, ao Estado, de um lado, reduzir custos e ampliar o seu “discurso democrático” a partir de uma retórica da participação dos diferentes agentes sociais nas formas de gerenciamento das instituições de ensino e, de outro, uma maior fiscalização e controle institucional sobre o conhecimento a ser veiculado, e competências e habilidades a serem desenvolvidas nos professores, visando um “melhor exercício” de suas atividades profissionais em uma sociedade denominada “sociedade do conhecimento”.

1.2- Diretrizes Curriculares Nacionais e as novas configurações para a formação de professores

No contexto das reformas, na política educacional brasileira é elaborada pelo MEC em maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de Nível Superior⁹, trazendo em sua retórica a imprescindível revisão dos modelos de formação docente a partir da

⁸ As atuais reformas de Estado têm em comum novas formas de regulação e controle que escapam às categorias como centralização e descentralização, possibilitando novas relações e controle em que aparentemente se admitem a autonomia, o auto-controle, a auto-gestão etc. A esse respeito ver Popkewitz (1994).

⁹ As Diretrizes foram regulamentadas pela Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

atualização e aperfeiçoamento dos currículos vigentes face às novas exigências do cenário educacional:

As Diretrizes buscam construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela LDB¹⁰, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo MEC. Objetiva a proposição de orientações gerais para a Educação Básica Nacional (Diretrizes, 2000, p. 06)

Nas Diretrizes¹¹, a formação inicial em nível superior como preparação profissional apresenta-se como papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar em um “novo cenário”. Dessa forma, a formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

A elaboração das Diretrizes, de acordo com o MEC, fez-se necessária para uma maior integração nas diferentes fases de ensino que constituem a Educação Básica. Ela surge como a possibilidade de superação de alguns problemas diagnosticados na realidade educacional:

a) A desarticulação entre a formação dos professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e a formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio que têm trazido, para a formação dos alunos, prejuízos devido à descontinuidade de estudos e pela geração de gargalos no fluxo de escolarização.

¹⁰ A LDB em seu art. 53 – II assegura às universidades: fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

¹¹ Daqui para frente, por motivo de economia, utilizarei no texto apenas o termo Diretrizes para denominar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

b) O acentuado fracasso verificado na aprendizagem dos alunos da 5ª série relacionado à mudança abrupta da forma de tratamento pessoal e metodológico a que são submetidos no processo de escolarização. Atribui-se, como motivo dessa ruptura, a falta de integração entre a formação dos professores que atuam nessas diferentes etapas da educação básica.

Portanto, foi com base nesse diagnóstico que foram elaboradas, pela comissão de especialistas do MEC¹², as Diretrizes. Nesse documento, considera-se que a revisão do processo de formação inicial de professores terá necessariamente que enfrentar alguns problemas no *campo institucional* e no *campo curricular*. Os argumentos baseiam-se na idéia de que há um problema pedagógico expresso pela inadequação dos currículos de formação e um problema organizacional que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de professores. Dessa forma, a reformulação propõe ações nesses dois âmbitos.

Reforma no campo institucional ou organizacional

Uma das críticas mais contundentes das Diretrizes para a formação de professores centra-se na inadequação da atual estrutura organizacional destinada a essa formação. As críticas são dirigidas tanto às universidades quanto aos cursos normais de nível médio. A proposta das Diretrizes é superar as rupturas que existem na formação de professores de crianças, adolescentes, jovens e adultos propondo uma formação que atenda aos objetivos da Educação Básica. Segundo as recomendações das Diretrizes, deve ser superada:

A segmentação da formação dos professores e a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; a submissão da proposta pedagógica à

¹² O documento final das Diretrizes foi antecipado pelo documento denominado “Referenciais para Formação de Professores”, elaborado por técnicos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, assessorados por um grupo significativo de especialistas estrangeiros, dentre os quais se destacam P. Perrenoud e C. Coll. Esse documento foi elaborado em 1998 e publicado em 1999 nele estão contidas as linhas básicas do modelo de formação que futuramente se faria presente nas Diretrizes. O grupo de trabalho que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais estava formado por, Rui Leite Filho (coord. geral); Célia Maria Pires (SEF); Guiomar N. de Mello - SEMTEC (coordenadora); Maria Beatriz da Silva (SEMTEC); Maria Inês Laranjeira (SESU); Neide Marisa Nogueira (SEF); Rubens de Oliveira Martins (SESU).

organização institucional; o isolamento das escolas de formação; o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professor no ensino fundamental e médio; o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica (DIRETRIZES, 2000, p. 21-24).

Para tanto, o documento defende a necessidade de criação de instituições articuladas, denominadas de Institutos ou Escolas Superiores de Educação, que podem funcionar dentro ou fora das universidades. As críticas à estrutura organizacional empreendidas pelas Diretrizes têm por objetivo a defesa da criação de Institutos Superiores de Educação, preferencialmente como unidades isoladas responsáveis pela formação de professores através da oferta de Licenciaturas ou dos Cursos Normais Superiores.

Reforma no campo curricular ou pedagógico

A reforma pedagógica das Diretrizes centra-se em dois elementos fundamentais: a *reformulação curricular* e a *avaliação de resultados*, associada à certificação. Os argumentos utilizados no documento para justificar tais medidas, estruturam-se a partir de um *diagnóstico* da situação educacional brasileira que, na avaliação das próprias Diretrizes, apresenta inúmeros problemas a serem superados:

A desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; o tratamento inadequado dos conteúdos; a desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino; a falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural; o tratamento restrito da atuação profissional; a concepção restrita de prática; a inadequação do tratamento da pesquisa; a ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; a desconsideração das especificidades próprias dos níveis ou as modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; a desconsideração das especificidades próprias das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (Diretrizes, 2000, p. 24-33)

Após a apresentação dos principais problemas a serem enfrentados no campo institucional e curricular, as Diretrizes apresentam os *princípios* orientadores da reforma da formação de professores:

A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores; é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a concepção de aprendizagem, de conteúdo e de avaliação devem ser baseados na construção de competências; a pesquisa como elemento essencial na formação de professores (DIRETRIZES, 2000, p. 35-47).

Depois de mencionados os princípios orientadores, o documento apresenta as *diretrizes* para a formação de professores divididas em: diretrizes gerais, diretrizes para a organização curricular e as diretrizes para avaliação dos cursos.

Diretrizes gerais

1- A formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional:

Competências referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; competências referentes à compreensão do papel social da escola; competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (DIRETRIZES, 2000, p. 49-52).

2- A Escola de Formação de professores para a educação básica deve, sempre que necessário, responsabilizar-se por oferecer aos futuros professores condições de aprendizagem dos conhecimentos da escolaridade básica, de acordo com a LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

3- Na formação de professores para a educação básica devem ser contemplados os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, quais sejam: cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento experiencial.

4- A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por, e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade. Mas que não seja tão aprofundado e amplo como os conhecimentos trabalhados na formação dos especialistas.

5- Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

6- A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a habilitação de profissionais com condições de iniciar a carreira. A avaliação deve centrar-se na verificação das competências que devem ser construídas ao longo do curso.

Diretrizes par a organização curricular.

1- Os cursos devem ser organizados de forma a propiciar aos professores em formação estímulo e condições para o desenvolvimento das capacidades e atitudes de interação e comunicação, de cooperação, autonomia e responsabilidade.

2- Os cursos devem ser organizados de forma a propiciar aos professores em formação vivenciar experiências interdisciplinares. Pois a construção de competências para a atuação profissional demanda da formação a utilização da estratégia didática de resolução de situações-problema contextualizadas, que necessitam abordagens interdisciplinares.

3- O tempo destinado pela legislação à prática (800 horas)¹³ deve permear todo o curso de formação, de modo a promover o conhecimento experiencial do professor: no interior das áreas ou disciplinas, durante o próprio processo de aprendizagem dos conteúdos que precisa saber; nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica; em um tempo e espaço curricular específico de supervisão orientados pelos diferentes formadores.

4- A organização dos currículos deve contemplar atividades curriculares diversificadas como: oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, tutorias e eventos dentre outras que possibilitem o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

5- A organização dos currículos de formação deve incluir uma dimensão comum a todos os professores de educação básica que possibilite a construção de competências profissionais que todos os professores precisam desenvolver, além de formação comum a todos os professores de educação multidisciplinar; formação comum a todos os professores especialistas; formação específica a todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental; formação específica de professores da educação infantil; formação específica dos professores especialistas por áreas ou disciplinas; opção de formação em campos específicos de atuação.

Diretrizes para a avaliação dos cursos

Os cursos de formação de professores deve passar por uma avaliação interna, realizada pela instituição formadora, onde devem ser avaliados o conteúdo dos trabalhos, o desempenho do quadro de formadores, as competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação. As Diretrizes devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes.

¹³ O tempo destinado à prática de ensino encontra-se regulamentado pela Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002 que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Além da avaliação interna, os cursos também devem ser avaliados externamente em nível de sistema. Essa avaliação deverá ser realizada no *locus* institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica. Cabe ao Ministério da Educação, CNE, CONSED, UNDIME, representantes das associações profissionais e científicas, das instituições de formação e de outros segmentos, estabelecer as diretrizes para organização de um sistema nacional de certificação de competências dos professores da educação básica.

1.3- Problematização e objetivos da pesquisa

Como podemos observar, o conteúdo das Diretrizes aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária de duração do curso, passando pela questão da avaliação interna e externa dos cursos e dos professores, até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras. Todos esses aspectos são apresentados através de um discurso prescritivo que caracteriza a política oficial.

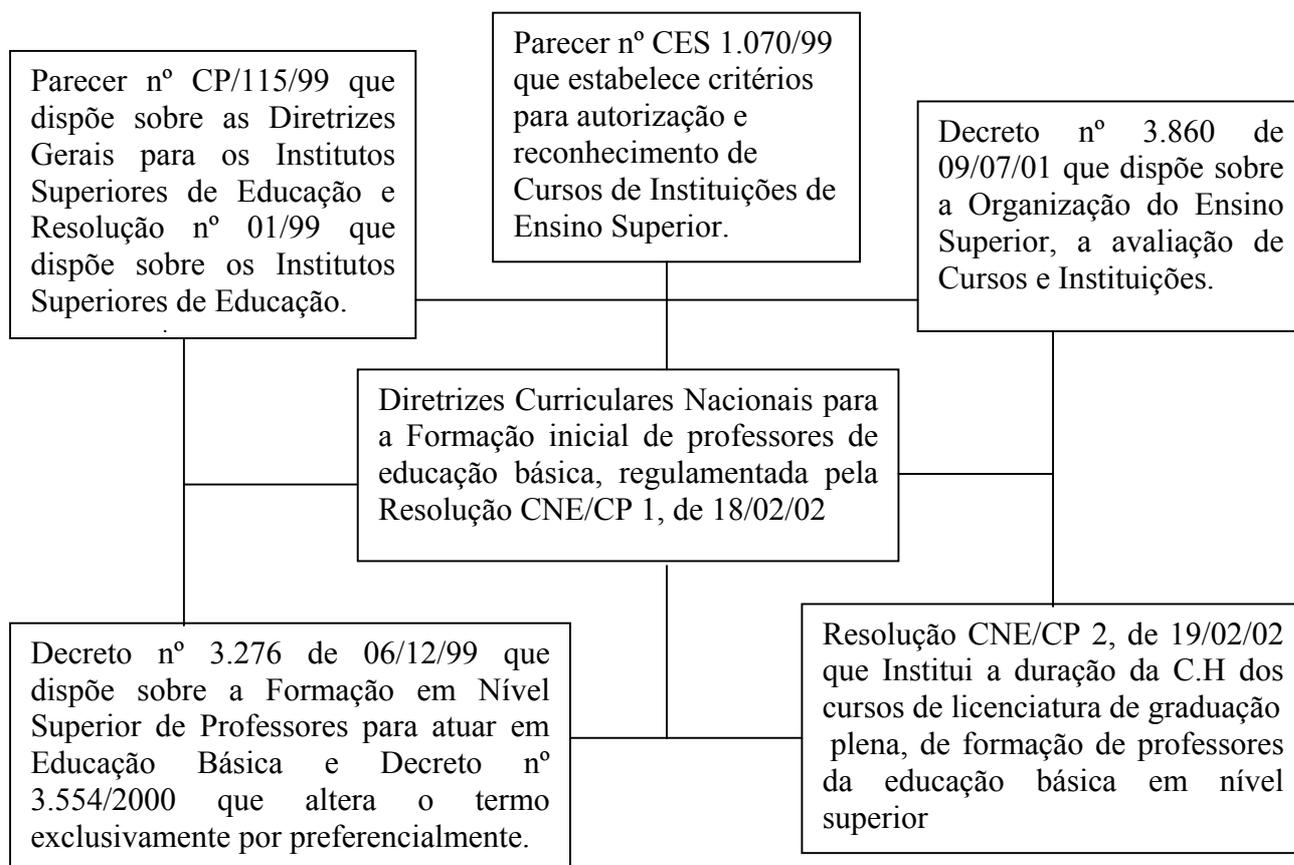
Se nas Diretrizes as dimensões política, cultural e filosófica do trabalho docente ocupa reduzido espaço, a idéia do professor-pesquisador de sua prática é assumida e valorizada. O princípio da pesquisa é apresentado como “elemento essencial” para a formação de professores. Entretanto, as escolas ou institutos superiores de educação, onde deve ocorrer a formação de professores para atuarem na educação básica, através dos Cursos Normais Superiores e licenciaturas, caracterizam-se, fundamentalmente por desenvolver somente atividades de ensino.

Foi a partir da ênfase atribuída à pesquisa como elemento essencial da formação de professores, que procurei problematizar essa política oficial estabelecida pelo MEC, levantando alguns questionamentos: Que horizontes discursivos demarcam os sentidos da pesquisa na política oficial de formação de professores? Que racionalidade opera na legitimação do ensino e da pesquisa na política de formação de professores? O que significa centralizar a pesquisa e a formação de professores na

construção de competências e habilidades? Como se articula ensino e pesquisa na política oficial de formação de professores?

Considero que a política oficial de formação de professores se constitui como uma rede que se tece a partir de um conjunto de documentos que, nas suas articulações, determinam, prescrevem e demarcam as finalidades da educação e os sentidos da pesquisa na formação de professores. Nesse sentido, tomei como *corpus* de minha investigação as Diretrizes em sua articulação com um conjunto de documentos que regulamentam a formação de professores e demarcam os horizontes da pesquisa na política oficial. São eles: **Parecer – CP nº 115/99** que trata das diretrizes gerais para os institutos superiores de educação; **Parecer – CES nº 1.070/99** que estabelece critérios para autorização e reconhecimento de cursos de instituições de ensino superior; **Decreto nº 3.860/01** que dispõe sobre a organização do ensino superior e avaliação de cursos e instituições; **Decreto 3.276/99** que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; **Decreto nº 3.554/2000** que altera o termo exclusivamente por preferencialmente; **Resolução nº 01/99** que dispõe sobre os institutos superiores de educação; **Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002** que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; **Resolução CNE/CP 2, 19/02/2002** que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

O quadro abaixo possibilita uma melhor visualização da articulação entre os documentos oficiais.



Meu objetivo de pesquisa, ao analisar as Diretrizes articuladas a esse conjunto de documentos oficiais, consistiu em procurar compreender os horizontes discursivos que demarcam os sentidos da pesquisa na política oficial, além de problematizar a formação de professores centralizada na construção de competências e habilidades e suas possíveis implicações para o campo educacional. Além disso, considero que a leitura interpretativa desses documentos oficiais apresenta sua importância à medida em que abre a possibilidade para a compreensão dos novos cenários a partir dos quais se fixam e se movimentam os sentidos da pesquisa na política oficial de formação de professores em nosso país.

CAPÍTULO II

HORIZONTE TEÓRICO DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresento os aportes teóricos da pesquisa baseados nas discussões referentes à crise das metanarrativas no campo do saber científico, desenvolvida por Jean-François Lyotard (2000), e suas implicações para o campo do ensino, da pesquisa e da formação de professores. A aproximação com o pensamento de Lyotard situa esta pesquisa em um horizonte teórico complexo, dinâmico e desafiador mas, com possibilidade de compreender as novas formas de legitimação da pesquisa presente na política oficial de formação de professores.

2.1 – A Crise dos grandes relatos de legitimação do saber científico

Com o início da chamada “era pós-industrial”, iniciada nos anos 50, os estatutos das ciências e das universidades passam por substantivas modificações. Para Lyotard (2000), o que está em curso é uma modificação na própria natureza da ciência e da universidade, provocada pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber. Uma das conseqüências mais imediatas desse novo cenário foi tornar ineficaz o quadro teórico proporcionado pela filosofia moderna (metafísica¹⁴) que elegeu, como sua questão, a problemática do conhecimento, secundarizando as questões ontológicas em face às epistemológicas.

Uma das características mais marcantes da filosofia moderna (metafísica) consistiu em transformar a filosofia em um metadiscurso de legitimação da própria ciência. A dialética do espírito e a emancipação do sujeito, são exemplos da busca por uma fundamentação que assegurasse a legitimidade da ciência a partir

¹⁴Habermas (1990) apresenta quatro aspectos que se fazem presente na filosofia metafísica da modernidade: O pensamento da identidade, o pensamento unitário da filosofia idealista, a compreensão da filosofia como filosofia da consciência e o conceito forte da teoria ou seja a força totalizadora da teoria. Nesse aspecto poderíamos aproximar o pensamento de Habermas ao de Lyotard, pois ambos encontram-se situados em um horizonte teórico que não procura sua fundamentação ou legitimação em um fundamento metafísico. Entretanto, o caminho posterior à queda da fundamentação última em Habermas segue a construção da teoria da ação comunicativa, enquanto Lyotard situa-se na teoria dos jogos de linguagem.

de um metarrelato filosófico. A ciência, para a filosofia moderna, herdeira do iluminismo, assumia seu estatuto de legitimidade a partir de sua auto-referência, existia e se renovava incessantemente com base em si mesma, ou seja, era uma atividade nobre, sem finalidade pré-estabelecida, sendo que “sua função primordial era romper com mundo das ‘trevas’, mundo do senso comum e das crenças tradicionais contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento moral e espiritual da nação” (BARBOSA, 2000, p. IX). Nesse contexto, a ciência não era vista como valor de uso, mas fundava sua legitimidade em si mesma na formação do espírito livre, racional e emancipado.

Originalmente a ciência entra em conflito com os relatos (fábulas). Exerce sobre seu próprio estatuto um discurso de legitimação, chamado de filosofia. Quando este metadiscurso recorre explicitamente a um grande relato, como a dialética do espírito, a emancipação do sujeito racional ou do trabalhador, chama-se moderna a ciência que a isso se refere para se legitimar. (LYOTARD, 2000, p. XV).

Os dois grandes relatos filosóficos que serviram de fundamentação para legitimar o saber científico na modernidade, para Lyotard (2000), foram, de um lado, *a fundamentação especulativa* - que investia na formação do espírito do sujeito, da pessoa e da humanidade. Esse metarrelato marca o pensamento alemão através da filosofia do espírito absoluto que justifica a pesquisa e a difusão do conhecimento não por um princípio de uso, mas por um princípio de formação do espírito do sujeito para a elevação da cultura e da humanidade. De outro lado, temos *os fundamentos iluministas* - baseados no princípio da emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Esse grande relato marca o pensamento francês que recebeu forte influência da filosofia política de Marx e da realização do estado positivo de Augusto Conte. Percorrendo diferentes perspectivas tais fundamentos centram-se nos princípios da Ciência, da Nação e do Estado, e na emancipação do sujeito como elemento que alavanca o progresso.

Para Lyotard (2000), o que caracteriza o cenário de crise atual do saber científico e das instituições universitárias é justamente a impossibilidade de

legitimação¹⁵ ou enquadramento de um metadiscurso metafísico de justificação da ciência moderna em tempos atuais. Lyotard considera que o pós-moderno¹⁶, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, seja de caráter especulativo ou de caráter emancipador, com suas pretensões atemporais e universalizantes da verdade.

Considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos. É sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia. A função narrativa perde seus atores, os grandes heróis, os grandes perigos e o grande objetivo. Ela se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada uma veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis* (LYOTARD, 2000, p. XVI).

Afastando-se de uma compreensão de ciência fundamentada na formação de um espírito absoluto ou na formação de sujeitos conscientes, livres e emancipados, o cenário pós-moderno passa a vê-la como um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em “quantidade (bits) de informação”. Ora, se as máquinas informáticas justamente operam traduzindo as mensagens em “bits” de informações, só será “conhecimento científico” certo tipo de informação traduzível na linguagem que - essas máquinas utilizarem - ou então compatível com ela. O que se impõe com

¹⁵ Legitimação (legitimar + ação) ato ou efeito de tornar legítimo para todos os efeitos da lei. Boaventura Santos (2000), em sua análise sobre a crise da universidade, apresenta três crises que afetam diretamente as Universidades: *a crise de hegemonia*. Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva; *a crise de legitimidade*. Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita; *a crise institucional*. Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. Santos descreve a crise de legitimidade com ênfase nas mudanças epistemológicas e nas transformações das condições sociais. Lyotard (2000) analisa o processo de legitimação da ciência moderna vinculado aos metarrelatos, considerando que as modificações substantivas no estatuto das ciências e das instituições universitárias provocadas pelo impacto das transformações tecnológicas tornou o quadro teórico da filosofia moderna metafísica ineficaz para legitimar a filosofia e a própria ciência. Tais transformações fizeram com que o saber científico e as instituições que dele dependem procurem novas formas de legitimação.

¹⁶ O *pós-moderno*, para Lyotard, designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Essas transformações são situadas em relação a crise dos metarrelatos de legitimação do saber científico e das instituições universitárias.

o tratamento informático da “mensagem” científica é, na verdade, uma concepção operacional da ciência¹⁷.

Desse modo, a atividade científica deixa de ser aquela práxis que, segundo a avaliação humanístico-liberal especulativa, investia na formação do “espírito”, do “sujeito”, da “pessoa humana” e da “humanidade”. Com ela, o que vem se impondo é a concepção de ciência como tecnologia intelectual, ou seja, a compreensão do conhecimento como valor de troca e, por isso mesmo, desvinculada do produtor (cientista) e do consumidor. Uma prática submetida ao capital e ao Estado, atuando como essa particular mercadoria chamada força de produção. Esse processo, fruto da corrosão dos dispositivos modernos de explicação da ciência, é denominado por Lyotard (2000) pela expressão “deslegitimação”¹⁸. O processo de deslegitimação caracteriza-se pela impossibilidade de submeter todos os discursos ou “jogos de linguagem”¹⁹ à autoridade de um metadiscurso que se pretende síntese do significante, do significado e da própria significação, isto é, um discurso que possa servir de modelo de linguagem e que apresente uma verdade universal.

¹⁷ Na concepção operacional da ciência, o que está em questão não é a *verdade* mas o *desempenho*. Nesse entendimento o importante não é afirmar a verdade, mas sim localizar o erro e aumentar a eficácia da produção. Nesse contexto, a pesquisa científica passa a ser condicionada pelas possibilidades técnicas da máquina informática e o que escapa ou transcende tais possibilidades tende a não ser operacional, já que não pode ser traduzido em linguagem informatizada, ou seja, em “bits”. As experiências devem ser transformadas em uma linguagem capaz de ser decodificada pela linguagem informatizada.

¹⁸ O *processo de deslegitimação* é decorrência da crise do saber científico, cujos sinais se multiplicam desde o final do século XIX. Esse processo não provém de uma proliferação fortuita das ciências, que seria ela mesma o efeito do progresso das técnicas de expansão do capitalismo. A deslegitimação procede da erosão interna do princípio de legitimação do saber seja ele fundamentado no dispositivo especulativo - formação do espírito absoluto - ou do dispositivo de emancipação - formação do sujeito livre, consciente e emancipado. No contexto pós-moderno, a ciência joga o seu próprio jogo. Ela não pode legitimar outros jogos de linguagem, mas antes de tudo, ela não pode mais legitimar a si mesma como supunha a especulação.

¹⁹ A noção de *jogos de linguagem* é apresentada por Wittgenstein em sua obra *Investigações Filosóficas*. Wittgenstein se depara com o aspecto pragmático presente no uso cotidiano que fazemos das expressões nas diferentes situações e contextos em que elas aparecem. Essa constatação conduz à formulação da noção de jogos de linguagem, que envolve não apenas expressões, mas também as atividades com as quais essas expressões estão interligadas. A noção de jogos de linguagem é explicitada por Wittgenstein como “o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada”. Para Wittgenstein, os jogos de linguagem são múltiplos e variados; as únicas semelhanças que possuem são como que semelhanças de família. Entretanto, semelhança ou parentesco não significa identidade. A semelhança não envolve uma propriedade comum e invariável. Os jogos de linguagem estão aparentados uns com os outros de diversas e diferentes formas, e devido a esse parentesco que são denominados jogos de linguagem. Segundo Mauro Conde (2001), podemos dizer, com Wittgenstein, que não existe a linguagem, mas linguagens, isto é, diferentes usos das expressões lingüísticas em diferentes jogos de linguagem. É com base nessa compreensão de jogos de linguagem que Lyotard procura analisar a crise dos metarrelatos legitimadores do saber científico e das instituições universitárias que deles dependem.

Descartados os metarrelatos legitimadores do “bom”, do “justo” e do “verdadeiro”, como construir formas de legitimação na nova ordem mundial? Após os metarrelatos, onde se poderá encontrar a legitimidade do saber científico e conseqüentemente das instituições universitárias? Como definir padrões epistemológicos, éticos e educacionais se não se dispõe de um fundamento universal que garanta sua legitimidade? O que ensinar, se os conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem? Como construir um discurso sobre a formação sem recorrer aos fundamentos de um metadiscurso? Que discursos disputam a legitimidade da pesquisa e da formação de professores no cenário atual? No contexto atual, essas são algumas questões que nos são colocadas não para serem respondidas apressadamente, mas que merecem ser levadas a sério por quem pretende tematizar a política de formação de professores e compreender seus discursos legitimadores.

2.2 - Novas formas de legitimação do saber científico

O processo de deslegitimação ocorrido com a crise dos metarrelatos provoca mudanças profundas no estatuto do saber científico e nas instituições universitárias. A compreensão de que o saber científico não pode mais ser justificado e legitimado a partir de fundamentos metafísicos, instaura não apenas a crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”. Paradigmas clássicos dos campos científicos entram em crise, verdades aceitas universalmente são abaladas, quebram-se fronteiras disciplinares, desaparecem disciplinas, outras surgem da fusão de antigas, as velhas faculdades cedem lugar aos institutos de ensino e de pesquisa. Porém, ao lado dessa crise, opera-se sobretudo a busca de novos enquadramentos teóricos como o aumento da potência na produtividade, a eficiência e eficácia na realização das atividades, a otimização das performances do sistema, o desenvolvimento de competências operacionais e habilidades na formação profissional visando o aumento do *desempenho*, que servem como legitimadores do saber científico, da produção tecnológica e, conseqüentemente, estendem-se para o campo da formação dos diferentes profissionais em nível superior.

A universidade, situada nesse contexto, torna-se uma instituição cada vez mais importante no cálculo estratégico-político dos Estados. Sua capacidade em produzir conhecimentos científicos e novas tecnologias torna-se cada vez mais importante. Entretanto, seus mecanismos de legitimação assumem uma estreita vinculação com os princípios operacionais da ciência, ou seja, as instituições universitárias passam a ser legitimadas por um dispositivo técnico fazendo com que o discurso da melhor performance ou desempenho assuma o centro de suas determinações. Essa nova forma de legitimação transforma a relação das instituições universitárias com os conhecimentos por ela produzidos.

Se a revolução industrial nos mostrou que sem riqueza não se tem tecnologia ou mesmo ciência, a condição pós-moderna nos vem mostrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza. Mais do que isto: mostra-nos, através da concentração massiva, nos países ditos pós-industriais, de bancos de dados sobre todos os saberes hoje disponíveis, que a competição econômico-política entre as nações se dará daqui para frente não mais em função primordial da tonelagem anual de matéria-prima ou de manufaturados que possam eventualmente produzir. Dar-se-á, sim, em função da quantidade de informação técnico-científica que suas universidades e centros de pesquisa forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria. (BARBOSA, 2000, p. XI)

Isso nos mostra que o contexto da deslegitimação não pode passar sem um dispositivo de legitimação. Isso significa que o espaço deixado pelos metadiscursos legitimadores encontra-se envolvido num jogo de força e poder de grupos que lutam permanente para legitimar seus discursos e garantir sua hegemonia. Sendo assim, a administração e legitimação do saber científico passam a ser controladas por um outro “jogo de linguagem” onde o que está em questão não é a verdade, mas o desempenho:

O estado e/ou a empresa abandona o relato de legitimação idealista ou humanista para justificar a nova disputa: no discurso dos financiadores de hoje, a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder (LYOTARD, 2000, p. 83).

O importante agora, para as instituições formadoras e para os centros de pesquisas, não se caracteriza pela formação humana ou pela busca de afirmação da verdade, mas sim pelo aumento da eficácia, ou melhor, da potência produtiva.

Nesse novo cenário caracterizado pela busca de legitimação do saber científico e das instituições formadoras dos profissionais, a universidade, o ensino e a pesquisa passam a assumir novas configurações. Formam-se pesquisadores ou profissionais, investe-se na pesquisa e na sua infra-estrutura não mais com o objetivo de formar indivíduos emancipados, com espíritos livres, culturalmente educados e tendo como princípio a busca da verdade, mas sim com o propósito formar competências operacionais e desenvolver habilidades capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho da dinâmica institucional. É nesse cenário que podemos situar a reforma realizada pela política oficial de educação no Brasil que tem, na criação dos Institutos Superiores de Educação e na construção de competências operacionais no processo de formação de professores, a sua principal ênfase.

2.3 – Legitimação do ensino e da pesquisa pelo desempenho

No cenário atual, a pesquisa e a socialização de conhecimentos são afetadas diretamente pela incidência das informações tecnológicas sobre o saber científico. Nesse processo de transformações, nem a natureza e nem o estatuto do saber científico ficam intactos. O saber científico não pode se submeter aos novos canais e tornar-se operacional, a não ser que seu conhecimento possa ser traduzido em quantidade de informação. Isso significa que tanto os produtores de saber científico como seus utilizadores devem e deverão ter os meios de traduzir em linguagens informatizadas o que pequenos grupos procuram inventar, e a maioria das pessoas tem de saber para poder participar da dinâmica do sistema social.

Nesses novos cenários podemos, então, perceber uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe. O saber científico é colocado em circulação cada vez de forma mais acelerada e sua relação com os sujeitos envolvidos no processo de formação assumem novas configurações.

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com essas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu ‘valor de uso’ (LYOTARD, 2000, p. 05).

Isso faz com que os conhecimentos em vez de serem difundidos por seu “valor formativo” ou por de sua “importância política” na emancipação dos sujeitos sociais, são postos em circulação seguindo os critérios de eficiência, desempenho e valor de troca, que caracterizam as relações de mercado. Dessa forma, o princípio pertinente a seu respeito deixa de ser o de produzir saber para se afastar da ignorância para tornar-se, como no caso da moeda, conhecimentos de pagamento diretamente relacionados com conhecimentos de investimento, ou seja, “conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, ‘sobrevivência’) *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa” (LYOTARD, 2000, p.07). Essa relação de troca estabelecida com o conhecimento, tende a ser assumida pelas políticas de formação dos diferentes profissionais e a penetrar nas instituições de ensino e pesquisa passando a determinar os rumos - objetivos e finalidades - das instituições de ensino superior.

Nesse contexto, a necessidade de administrar a prova e estabelecer critérios baseados na otimização da performance ou no melhor desempenho é sentida mais vivamente à medida que a pragmática do saber científico passa a disputar o lugar que assumia os saberes tradicionais. Áreas de conhecimentos são colocadas em questão e passam a ser desvalorizadas, discussões sobre problemas políticos, econômicos, culturais e sociais abrem espaço para a utilização pragmática do saber científico, enfim, os princípios operacionais da ciência passam a legitimar o saber científico e a determinar as regras do jogo das instituições universitárias. Passa-se a estabelecer uma equação entre riqueza, eficiência e verdade, e um

dispositivo técnico tende a determinar os critérios da legitimação do saber científico exigindo, com isso, um grande investimento em certas áreas do conhecimento que otimiza a performance à qual é aplicado. A introdução do dispositivo técnico faz com que o saber científico, no contexto atual, tenda a ser justificado e legitimado através do discurso da otimização das performances e do melhor desempenho. “É mais o desejo de enriquecimento que o de saber que impõe de início aos técnicos o imperativo da melhoria das *performances* e de realização de produtos” (LYOTARD, 2000, p. 82).

A administração do processo e dos resultados do saber científico passa a ser controlado por um outro “jogo de linguagem” onde o que está em questão não é a verdade, mas o desempenho, ou seja, a melhor relação entre os custos nos investimentos e os benefícios dos resultados. O Estado e as instituições financiadoras abandonam o relato de legitimação idealista ou humanista e passam a assumir como critério de investimento em pesquisas e formação profissional, a produção de novas tecnologias e a formação de jogadores capazes de manter o sistema em pleno funcionamento, desenvolvendo competências operacionais necessárias que possibilitem melhorar o desempenho de suas performances. “O critério de bom desempenho é explicitamente invocado pelas administrações para justificar a recusa de apoiar este ou aquele centro de pesquisas” (LYOTARD, 2000, p. 85).

O ensino, por sua vez, é afetado diretamente pela prevalência do critério de desempenho na legitimação do saber e das instituições superiores. Perguntas como: Quem transmite? O que é transmitido? A quem se transmite? Com base em que e de que forma? Com que efeito?, são determinantes para o desenvolvimento de uma política de formação universitária. As respostas a essas questões passam a ser orientadas tendo por base o desenvolvimento de competências operacionais que possibilite a melhor performance ou desempenho dos diferentes profissionais em sua área de atuação.

A partir do momento em que o critério de legitimação do saber científico torna-se o desempenho do sistema social, transforma-se o ensino superior num subsistema do sistema social e aplica-se o mesmo critério de desempenho à solução de

cada um de seus problemas. Nessa perspectiva, o resultado a ser alcançado é a máxima contribuição do ensino superior na melhoria de desempenho operacional que garanta o bom funcionamento do sistema social, ou seja, cabe ao ensino superior formar profissionais com competências operacionais necessárias e indispensáveis, capazes de manter o sistema funcionando satisfatoriamente.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tanto engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 2000, p. 89).

Entretanto, se os fins do ensino superior são funcionais, quem são os seus destinatários? Das questões levantadas, surgem novos usuários que tendem a ordenar suas funções em duas grandes espécies de serviços. De um lado, a *função de profissionalização* constituída pelos estudantes que devem reproduzir a “inteligência profissional” e a “inteligência técnica” e, de outro, a *função de atualização* permanente destinada a profissionais ativos que, através da aquisição de novas informações e linguagens, procuram melhorar sua competência e promoção na sua área de atuação. Dessa forma, verificamos que o princípio da performatividade ou do desempenho, mesmo se não permite decidir claramente sobre a política de ensino superior a seguir, influencia diretamente na sua finalidade. Esse fato tem por consequência global a subordinação das instituições do ensino superior aos poderes constituídos, pois, são eles que passam a condicionar os objetivos e fins das instituições superiores.

No que se refere ao saber a ser veiculado pelas instituições de ensino superior, sua ênfase não é dada mais aos conhecimentos a serem transmitidos, à sua importância política, histórica ou filosófica, mas às competências a serem desenvolvidas. Dominar a linguagem da informática, dominar uma língua estrangeira - de preferência o inglês -, exercer liderança e empregar adequadamente habilidades de comunicação, saber administrar sua carreira profissional, são

competências que devem ser desenvolvidas nos sujeitos durante o seu processo de sua formação, como forma de garantir a melhor performance e otimizar seu desempenho:

A questão explícita ou não, apresentada pelo estudante profissionalizante, pelo Estado ou pela instituição de ensino superior não é mais: isto é verdadeiro? mas: para que serve isto? No contexto da mercantilização do saber, esta última questão significa comumente: isto é vendável? E, no contexto do aumento do poder: isto é eficaz? (LYOTARD, 2000, p. 92-93).

No que se refere às mudanças no campo institucional, a tendência é que o princípio de articulação entre *ensino*, *pesquisa* e *extensão* que caracteriza as instituições superiores seja rompido, criando-se uma hierarquia no nível superior entre universidades, centros de excelência e institutos ou escolas superiores. Com isso acontece também uma verdadeira separação entre produção do saber (pesquisa) e sua transmissão (ensino). A tendência para a qual se orientam de fato as instituições do saber em todo o mundo, e especificamente aqui no Brasil, consiste em dissociar esses dois aspectos - o da produção e o da reprodução - distinguindo as instituições voltadas à produção do saber científico e de novas tecnologias e as instituições destinadas à seleção e à reprodução de competências profissionais. “Os canais de transmissão colocados à disposição dos primeiros poderão ser simplificados e generalizados; os segundos têm direito aos pequenos grupos que funcionam num igualitarismo aristocrático. Estes últimos podem fazer parte ou não oficialmente de universidades, isto pouco importa” (idem, p. 95).

Para finalizar, podemos dizer que a relação com o saber no contexto atual parece não se estabelecer mais na realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade. Isso faz com que a busca por novas formas de legitimação instaure, no cenário científico e nas instituições universitárias, uma disputa permanente de forças entre grupos que pretendem entrar na “ordem do discurso” e garantir sua legitimidade e hegemonia. No momento atual verificamos uma forte entrada na educação do discurso que procura sua legitimação na melhor performance e na otimização do desempenho. As determinações da política de formação de professores em linhas gerais seguem essas orientações, deslocando a discussão filosófica e política dos fins da educação para a

ênfase na construção de competências e habilidades. Entretanto, como são múltiplas as racionalidades que atuam na educação, é nosso papel enquanto professores-pesquisadores produzir outros discursos com novas formas e critérios de legitimação do saber científico e da formação de professores.

CAPÍTULO III

HORIZONTE METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, procuro explicitar alguns aspectos da abordagem hermenêutica que caracterizam o horizonte compreensivo desta pesquisa. Num primeiro momento, faço uma discussão sobre a formação do professor-pesquisador, que se percebe envolvido no processo de criação e socialização de conhecimentos, desenvolvidas por Stenhouse (1996) - especificamente sobre a *formação do professor-pesquisador* - e por D. Schön (1992), que discute a formação de professores-pesquisadores tendo por base a perspectiva do *professor reflexivo*. Em seguida, situo o caminho hermenêutico percorrido ao longo desta pesquisa, apresentando alguns elementos da abordagem hermenêutica filosófica desenvolvida por H. Gadamer (1997), os quais me possibilitaram perceber uma nova perspectiva de compreensão da pesquisa em educação.

3.1- O professor-pesquisador na perspectiva de Stenhouse e Schön

Os debates sobre a formação de professores desenvolvidos atualmente nas universidades, têm revelado uma significativa preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes em meio a complexidade dos fenômenos educacionais. A dinâmica do cotidiano escolar e a multiplicidade das práticas docentes denunciam e estabelecem um confronto com os paradigmas orientadores dessas práticas. A aproximação com as diferentes formas de práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, coloca sob suspeita as intenções e os modelos paradigmáticos que pretendem dar respostas universais para uma realidade que se apresenta cada vez mais singular e contextual, passando a exigir redimensionamentos na formação docente em direção à necessidade de um maior intercâmbio entre diferentes saberes. A respeito das ambigüidades que caracterizam o campo da formação docente, Campos e Pessoa (2001,

p. 184) observam que “é no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o cruzamento de saberes”.

Desse modo, buscarei, neste trabalho, discutir os sentidos da pesquisa na formação de professores a partir de um movimento de *aproximação* e *afastamento* com o pensamento de autores como Lawrence Stenhouse (1996) e Donald Schön (1992) por considerar que ambos trazem uma fecunda discussão sobre a formação e a prática do professor-pesquisador que muito tem influenciado as pesquisas e as políticas para a formação de professores no Brasil.

A discussão do professor-pesquisador emerge no cenário educacional de forma mais consistente na Inglaterra a partir de Stenhouse que, durante a década de 1960 e 1970, acreditando na capacidade dos professores potencializada pela mútua colaboração dos pesquisadores acadêmicos, contribuiu para a elaboração de um currículo em contínuo desenvolvimento e reavaliação. O currículo deveria contribuir para a emancipação dos sujeitos que desenvolvem suas práticas no contexto escolar de modo a possibilitar, aos professores, não apenas a execução de tarefas rotineiras, mas sobretudo, abrir espaço para o exercício da pesquisa e da produção de conhecimentos.

As discussões sobre o professor-pesquisador desenvolvidas atualmente no Brasil encontram-se, em grande parte, vinculadas às contribuições do pensamento de Stenhouse. Como forma de estabelecer uma maior aproximação com suas idéias, apresento algumas considerações referentes à sua compreensão do que seja o professor-pesquisador.

Stenhouse (1996) toma como pressuposto que o caráter técnico da educação se aprofunda na mesma proporção em que a separação entre quem planeja a educação e quem a faz, entre teoria e prática alcança níveis sem precedentes. Essa separação transforma os professores em “obreiros da escola”. Aos professores, caberia apenas a aplicação de currículos “empacotados”, preparados por projetistas como “sistema de abastecimento”. Desse modo, a imagem do professor ganha visibilidade somente no que se refere a elaboração de planos de atividades, a aplicação de metodologias, a reprodução de conteúdos, enfim, a execução de um conjunto de atividades rotineiras que caracterizariam sua prática profissional.

Contrapondo-se a essa forma de conceber a educação e o exercício profissional do professor, Stenhouse defende a idéia de que o currículo, sustentado por teorias educativas, proporciona o desenvolvimento profissional desde que seja permitida a sua recriação a partir dos confrontos enfrentados em sala de aula, por parte dos professores. Para o autor, a educação é um processo cujos fins remetem a valores e princípios que determinam o modo pelo qual os professores colocam os alunos em relação com os conteúdos educacionais e avaliam os resultados desse processo. Ao defender essas idéias, Stenhouse faz uma crítica à concepção de currículo como “listagem de conteúdos” a serem desenvolvidos pelo professor com seus alunos, como também à concepção de currículo como um processo “técnico”, um plano racional em que conteúdos e métodos são concebidos como instrumentos para inculcar ou produzir nos alunos conhecimentos previamente elaborados.

Defende uma teoria da “ação educativa hipotética”²⁰, provisória, submetida constantemente à revisão e à crítica, desenvolvida sistematicamente por meio de experimentos realizados em “laboratórios”, ou seja, uma autêntica classe a cargo de professores e não de pesquisadores acadêmicos. Nesse entendimento, a pesquisa adequadamente aplicável à educação, é aquela que desenvolve teorias e que pode ser comprovada pelos professores no desenvolvimento de suas práticas educativas. Nesse contexto, a figura do professor como pesquisador torna-se absolutamente necessária, uma vez que, movido por uma indagação sistemática, torna a sua experiência pedagógica uma ação hipotética e experimental alimentada pelo princípio da pesquisa. Para Stenhouse (1996, p. 49) “a teoria da ação é claramente comparável pela pesquisa na ação”. Por conseguinte, a teoria da ação torna-se educativa à medida em que pode se relacionar com a prática, seja através da mediação de uma teoria pedagógica, da

²⁰ A ação educativa hipotética parte do princípio de que, na prática, os professores não fazem aplicação direta de teorias educativas aprendidas no mundo acadêmico, mas das produções teóricas derivadas das tentativas para mudar a prática curricular na escola. A partir dessa compreensão, a epistemologia da prática - concebida por Stenhouse - assume como pressuposto que a teoria se deriva da prática e se constitui em um conjunto de abstrações efetuadas a partir dela. Essa elaboração teórica sobre a prática não acontece sem uma atividade de pesquisa sobre questões trazidas pela prática. Nesse caso, faz-se necessário discutir os conhecimentos e as questões impostas pelos problemas enfrentados no cotidiano. Portanto, as práticas constituem o meio através do qual os professores-pesquisadores devem elaborar e comprovar suas próprias teorias. As práticas adquirem, nesse sentido, a categoria de hipóteses a serem comprovadas ou não na ação.

ampliação da experiência que informa a prática ou de pesquisa-ação²¹ que se caracteriza como instrumento capaz de explorar os múltiplos elementos de uma determinada situação.

Situado num contexto que não considerava os professores como produtores de conhecimentos capazes de dar conta das exigências das situações práticas, Stenhouse inicia, na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador. Entre os professores, submetidos à dinâmica tecnicista e às conclusões extraídas de pesquisas alheias ao processo educativo, essa proposta vem responder a uma necessidade de autonomia e de responsabilidades profissionais. Nesse sentido, a perspectiva do professor-pesquisador foi muitas vezes considerada como transgressora das normas que consideravam os professores como meros executores de atividades pedagógicas ou “obreiros” das escolas.

Stenhouse compreende que o professor deve participar do processo de construção dos conhecimentos por ele trabalhados. Nessa perspectiva, a pesquisa deve ser vista pelo professor não como vocação de alguns pesquisadores iluminados, mas como elemento articulador de sua prática através de uma indagação sistemática e autocrítica respaldada por uma estratégia de investigação. A pesquisa, como indagação caracterizada pela curiosidade, pelo desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana e, por isso mesmo, perigosa por conduzir a uma inovação intelectual

²¹ A expressão pesquisa-ação não é nova no cenário das Ciências Sociais. Ela foi utilizada pela primeira vez por Kurt Lewin, nos anos 1940. Este autor foi o criador desta forma de pesquisa sobre as relações humanas com atenção especial aos problemas de mudança de atitudes e julgamentos. Os princípios da pesquisa-ação estabelecidos por Kurt Lewin e que caracterizam seu aspecto inovador, foram: o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social. A partir de década de 1960, surgiram diversos movimentos de pesquisa-ação com diferentes tendências. No entanto, todos eles mantêm, em comum, aquilo que caracteriza a expressão e que é a sua preocupação: a intervenção e a resolução de problemas práticos. Para Stenhouse, a pesquisa-ação é uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados, não devendo ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação, pois, a pesquisa-ação é uma prática reflexiva de ênfase social que investiga os problemas práticos, tendo por objetivo modificá-los através da intervenção. A pesquisa-ação pretende, ao mesmo tempo conhecer e atuar ao invés de limitar-se a utilizar um saber existente, procura introduzir mudanças no contexto concreto e estudar as condições e os resultados das experiências efetuadas. No campo da educação, supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade educacional. Nela, o professor-pesquisador deve procurar trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipótese-ação e estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular dos sujeitos envolvidos. Nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do professor-pesquisador com os sujeitos da pesquisa é uma necessidade indispensável.

potencialmente capaz de exigir, através de sua organização e pensamento crítico, mudanças na dinâmica social.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional é um processo fundamentalmente educativo, que se caracteriza `a medida em que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam ao seu trabalho dependendo, é claro, da sua capacidade de problematizar e investigar sua própria atuação. Nessa perspectiva a sala de aula passa a ser um verdadeiro laboratório onde a problematização e investigação de situações práticas alimentam a construção teórica do professor-pesquisador.

Outro autor que exerce grande influência no campo da pesquisa em educação sobre a formação do professor-pesquisador no Brasil é Donald Schön, que discute a questão da formação do professor a partir da perspectiva da formação de profissionais reflexivos.

Schön segue também uma linha de argumentação a favor de uma nova epistemologia da prática²² centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a *reflexão na ação*, que é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incertezas, singularidades e conflitos em suas práticas cotidianas. Questiona a estrutura epistemológica da pesquisa universitária que, ao tomar a racionalidade técnica como paradigma, assenta a competência profissional na ampliação de conhecimentos produzidos pela academia e que o profissional competente seria aquele que, na prática, aplica seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica.

A partir da crítica à racionalidade técnica, Schön (1992) compreende o desenvolvimento de uma prática reflexiva a partir de três idéias centrais: “o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (p.81).

²² A nova epistemologia da prática em Schön constitui-se a partir de sua crítica à concepção de epistemologia da prática de tradição positivista que fundamenta seus princípios na racionalidade técnica. Schön considera que existem limites intransponíveis entre o conhecimento científico e sua aplicação na prática. Nesse sentido, propõe uma reformulação das bases epistemológicas do conhecimento científico e apresenta uma nova epistemologia da prática assentada na *reflexão na ação*. É com base nessa reformulação epistemológica que Schön elabora a sua concepção de profissional reflexivo de sua prática.

O *conhecimento na ação* traz consigo um saber que se encontra presente nas ações profissionais as quais, por sua vez, vêm carregadas de um saber construído a partir das experiências escolares dos professores. Isso significa que, na formação profissional, há uma noção de saber escolar, um tipo de conhecimento que os professores pretensamente possuem e transmitem aos alunos. É um conhecimento que possibilita ao professor agir frente as situações do cotidiano, isto é, um conhecimento na ação que não está carregado apenas de um certo “saber escolar”, mas está colocado a um certo modo de enfrentamento das situações do cotidiano e revelam um conhecimento “espontâneo”, “intuitivo”, “experimental”.

Schön acredita que através da observação e da reflexão sobre suas ações os professores podem descrever o tipo de conhecimento que está implícito em suas ações, posicionando-se diante do que desejam observar. Esse movimento, dinâmico em si, requer determinados procedimentos, regras e estratégias, além de um sistema lingüístico que permita interpretá-lo. Assim, a *reflexão na ação* pode ser compreendida como um momento que gera mudanças, pois, com base nesta reflexão os professores podem encontrar novas pistas para solução de problemas de aprendizagem vivenciados na situação prática.

Entretanto, esse distanciamento da ação por intermédio da reflexão, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação teórica. Porém, ao produzir uma reflexão da ação passada, os professores podem interferir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Schön caracteriza esse movimento, capaz de gerar a sistematização conceitual dos problemas vivenciados na ação, como “*reflexão sobre a reflexão na ação*” (idem, p. 85).

A partir do movimento de reflexão na ação, o autor critica a concepção epistemológica da prática, de tradição positivista, que fundamenta os princípios da racionalidade técnica e propõe a superação da racionalidade técnica por uma epistemologia assentada na reflexão na ação, pois considera que o professor, ao refletir na ação, pode encontrar soluções para os problemas práticos e não reduzir sua atividade profissional à mera aplicação de uma solução estabelecida anteriormente, criada fora do contexto de sua ação.

Nessa perspectiva, um *professor reflexivo* é aquele que pensa no que faz ao se encontrar em situações de incertezas e de conflitos, ou seja, é aquele que volta sua investigação sobre sua própria ação. Essa investigação produz um conhecimento prático que é válido pela própria prática, pois não se limita à investigação produzida pela academia. Somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática, é que pode orientar uma possível mudança para a formação de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional lhes impõem e que somente a aplicação de teorias e técnicas não dá conta de responder.

Como podemos perceber, os estudos de Stenhouse e Schön são significativos para o campo da pesquisa na educação, pois colocam no cenário das discussões a perspectiva de formação do professor-pesquisador. Seus estudos têm influenciado inúmeras pesquisas no Brasil, que procuram analisar e compreender essa complexa temática em tempos atuais. Além disso, suas construções teóricas somam-se a inúmeros outros estudos e pesquisas que defendem a participação daqueles que fazem a educação em nossas escolas na elaboração de pesquisas e implementação de políticas importantes para a educação no país, pois acredita-se que os professores não são meros executores, mas sim, profissionais capazes de compreender a dinâmica do processo investigativo e de criar novos conhecimentos que venham ao encontro dos novos e velhos problemas presentes em suas práticas educativas cotidianas.

Reconheço a importância desses autores no campo da pesquisa em educação, especificamente no que se refere à formação de professores-pesquisadores. Entretanto, conforme havia mencionado no início deste capítulo, este trabalho de pesquisa seguirá um movimento de aproximação e de afastamento com relação a essas abordagens, uma vez que procuro compreender os sentidos da pesquisa na política oficial de formação de professores não a partir de uma “epistemologia da prática” (como o fazem Stenhouse e Schön), mas de uma abordagem hermenêutica que toma por base as contribuições teóricas de Gadamer (1997), por considerar fecunda a discussão que este autor realiza sobre o processo de *compreensão* a partir de alguns conceitos ou traços importantes de sua hermenêutica filosófica, dos quais me aproximei para o desenvolvimento desta pesquisa e que passo, em seguida, a explicitar.

3.2 – Pistas de um caminho hermenêutico

O grande debate metodológico da ciência moderna sempre foi o de saber qual a participação do sujeito e do objeto na criação do conhecimento, ou seja, qual a participação da teoria e dos fatos, ou ainda, qual a participação dos conceitos e da observação na realização da pesquisa:

As correntes objetivistas, naturais e empíricas privilegiam a participação do objeto, dos fatos e da observação, nas suas formulações extremas, tendem a reduzir o conhecimento à ação do objeto: os objetos são pré-construídos, a observação é neutra, o conhecimento corresponde à realidade e copia-a. Enquanto as correntes racionalistas, idealistas e subjetivistas privilegiam o sujeito, a teoria e os conceitos, em sua extremidade, tendem a reduzir o conhecimento à ‘ação’ do sujeito: não existe realidade fora ou para além dos conceitos com que postulamos a sua existência, a observação é a teoria em ação, o conhecimento é uma invenção (SANTOS, 1989, p. 72).

A perspectiva teórico-metodológica da qual me aproximo para o desenvolvimento desta pesquisa, procura uma via entre estes extremos²³ apresentando, no seu horizonte compreensivo, algumas características:

a) A teoria não está sendo entendida como mero quadro de ordenação ou classificação de fatos pré-construídos. Ela é, antes, um modo específico de compreender a realidade transformando-a em fenômenos históricos e culturais capazes de serem compreendidos em sua manifestação. Dessa forma, a teoria assume um caráter constitutivo sobre todo o processo de criação do conhecimento. Compreender um fenômeno de pesquisa significa, nessa perspectiva, lançar uma escuta e um olhar, de um ponto móvel, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam.

b) Deixa de ter sentido a busca de uma verdade absoluta, de uma cópia integralmente fiel da realidade, uma vez que o conhecimento traz, em si, a marca de sua

²³ Pensar entre dois extremos não significa construir uma síntese unificadora ou uma reconciliação epistemológica, mas apenas uma possibilidade de construir um caminho de pesquisa com base em algumas orientações epistemológicas com maior flexibilidade de pensamento.

provisoriedade. O conhecimento científico é compreendido, assim, em um constante movimento de retificação, de desconstrução e de reelaboração. Em relação a esse movimento por que passa o conhecimento científico, Bachelard (1991, p. 25) afirma que “a retificação é uma realidade epistemológica, pois é o pensamento em seu ato, em seu dinamismo profundo. O conhecimento científico caracteriza-se pela sua permanente retificação”.

c) “A verdade é resultado provisório e momentâneo da negociação de sentido que tem lugar na comunidade científica. A verdade é o efeito de convencimento dos vários discursos de verdade em presença e em conflito” (Santos, 1989, p. 97). Nesse sentido, a objetividade pode ser concebida como propriedade de algo que obtém o consenso numa discussão argumentativa. “Para chegarmos a ter a mesma opinião acerca de uma idéia particular, é preciso pelo menos que tenhamos tido sobre ela opiniões diferentes. Se dois homens se querem entender verdadeiramente, têm primeiro que se contradizer. A verdade é filha da discussão e não filha da simpatia” (Bachelard, 1991, p. 125).

Esses elementos caracterizam um novo cenário epistemológico que sinaliza novas possibilidades de compreensão e de realização da pesquisa em educação. De um lado, faz perder de vista a construção de verdades perenes e universais no campo do saber científico e, de outro, possibilita o surgimento de elementos esquecidos e silenciados pela forma de se fazer ciência no pensamento moderno, tais como: o contexto e a argumentação, a retórica e a interpretação, o rompimento dos limites disciplinares, a quebra da fronteira entre linguagem técnica ou denotativa e linguagem metafórica ou conotativa nas produções científicas. Ao meu ver, a emergência desses elementos quebra a ortodoxia positivista no campo metodológico e promove rupturas epistemológicas nos diversos campos de conhecimento, possibilitando, com isso, a construção de novos caminhos investigativos na produção de conhecimento e de novas formas de compreender o fenômeno educacional.

É nesse horizonte compreensivo que este trabalho de pesquisa encontra-se situado. Sua pretensão não consiste em construir verdades absolutas e universais, mas em produzir, através de um trabalho de compreensão, de análise e de argumentação, efeitos de sentidos que possibilitem auxiliar os estudos sobre os problemas

educacionais de nossa atualidade, especificamente sobre os sentidos da pesquisa na política de formação de professores. Nessa perspectiva, minha atitude investigativa não seguiu uma postura cientificista e objetificadora da realidade, que apresenta como princípio científico a neutralidade do pesquisador, mas um caminho hermenêutico baseado em um trabalho de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Minha opção pela *abordagem hermenêutica* encontra-se no fato desta abordagem não se caracterizar como uma técnica de interpretação ou como um instrumento metodológico de pesquisa, mas fundamentalmente como a *possibilidade de realização da compreensão na linguagem*. Além do que não procura descobrir verdades absolutas, construir conceitos fixos, mas continuar a conversação dos interlocutores, em outras palavras, na abordagem hermenêutica a procura de verdades tem a ver com a negociação de sentidos, com linguagem, com diálogo do pesquisador com o texto, ao invés de assepsia dos conceitos e imposição de significados.

Nesse sentido, minha postura hermenêutica implicou em uma abertura interpretativa sobre o que dizem os documentos oficiais, quais verdades buscam legitimar, que argumentos são utilizados, enfim, fazer valer a força argumentativa e a pretensão de verdades dos documentos oficiais.

Nas pistas deixadas pela hermenêutica filosófica, procurei entender os documentos oficiais a partir deles mesmos. Isso significou que, no processo de compreensão dos documentos, minha postura enquanto pesquisador-intérprete não foi a de tentar me transportar à esfera psíquica de seus autores²⁴, mas a de fazer valer a objetividade daquilo que dizem os documentos oficiais e até mesmo, reforçar seus argumentos. Essa atitude me possibilitou abrir o diálogo com os documentos, buscando compreendê-los na sua pretensão de verdade. Desse modo, minha atitude enquanto pesquisador consistiu em possibilitar deixar me guiar pelos próprios documentos

²⁴ Na hermenêutica filosófica, os sentidos do texto não são compreendidos a partir da dimensão psicológica do autor, mas são colocados em sua dimensão histórica. Na interpretação, a compreensão histórica não é nunca um comportamento somente reprodutivo, mas sempre produz novos sentidos. Esse deslocamento da dimensão psicológica para a dimensão histórica da compreensão desenvolvido pela hermenêutica filosófica possibilita, ao pesquisador-intérprete, realizar seu processo de compreensão não se referindo à individualidade do autor e suas opiniões, mas à verdade manifestada nos documentos. Isso faz com que o texto seja entendido não como uma expressão vital do autor, mas possa ser levado a sério na sua pretensão de verdade.

oficiais não a partir de uma atitude ingênua tomada de uma vez para sempre, mas, enquanto tarefa primeira e permanente realizada no processo de compreensão. Aqui, são apropriadas as palavras de Gadamer (2000, p. 144): “quem pretende compreender um texto faz sempre um projeto. A compreensão do texto consiste na elaboração de tal projeto, sempre sujeito à revisão que resulte de um aprofundamento do sentido”.

Isso me fez perceber que, enquanto pesquisador, sempre estamos expostos a confundir nossas opiniões prévias com o que são e o que dizem as próprias coisas. Por isso, é dever permanente do pesquisador elaborar os esboços corretos e adequados de pesquisa, ou seja, levantar hipóteses que terão que contrastar com as próprias coisas. Desse modo, não há, aqui, outra objetividade que a de elaboração da opinião prévia para contrastá-la. Por isso, tem sentido afirmar que o pesquisador-intérprete não aborda o texto a partir de sua inserção no *preconceito prévio*, e sim, que põe expressamente à prova o preconceito no qual está instalado, isto é, põe à prova sua origem e validade. Foi isso que procurei fazer na interpretação dos documentos oficiais, mesmo ciente de que corria o risco a todo momento de não conseguir fazer o estranhamento de minha própria concepção prévia.

A abertura ao diálogo com os documentos oficiais implicou sempre em colocá-los em relação com o conjunto de suas próprias opiniões, escutando o que dizem a partir de seu horizonte compreensivo. A esse respeito, Gadamer (2000, p. 145) afirma:

[...] Quem pretende compreender um texto está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto. Mas tal receptividade não supõe a ‘neutralidade’, nem a autocensura, mas implica a apropriação seletiva das próprias opiniões e preconceitos. É preciso precaver-se das próprias prevenções para que o texto mesmo apareça em sua alteridade e faça valer sua verdade real contra a própria opinião do interprete.

Envolvido numa *situação hermenêutica*²⁵ perguntei pelo sentido da pesquisa na política de formação de professores, procurando compreender os horizontes discursivos que legitimam a inclusão da pesquisa na formação de professores. Entretanto, não parti de categorias teóricas construídas a priori que servissem como modelo teórico a ser encaixado aos documentos, mas procurei assumir uma postura diferente, projetando, sobre os documentos oficiais, a elaboração de um *projeto prévio*²⁶ que foi sendo constantemente revisado com base no que se manifestava conforme avançava minha compreensão. Nas palavras de Gadamer (1997, p. 402), “toda interpretação correta tem que se projetar contra a arbitrariedade da ocorrência de ‘felizes idéias’ e contra a limitação dos hábitos imperceptíveis do pensar, e orientar sua vista às coisas elas mesmas” .

Partindo dessa perspectiva, minha tarefa hermenêutica se converteu num permanente questionamento pautado no que dizem e silenciam os documentos oficiais. Pois, o meu desejo de compreender não poderia se entregar, desde o início, à causalidade de minhas próprias opiniões prévias e ignorar o que manifestam os documentos em seu horizonte de sentido. Procurei, a todo momento, colocar em questão minha própria preconceituosidade para que o fenômeno pudesse se apresentar em sua diversidade e chegasse, à possibilidade de confrontar a verdade objetiva dos documentos com a minha própria pré-compreensão. Aliás, como nos lembra Gadamer (1997, p. 405), “uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto”

Contudo, essa atitude hermenêutica não significou uma postura de neutralidade enquanto pesquisador, com relação ao fenômeno em estudo, nem uma espécie de auto-anulação, mas sim, uma abertura às minhas próprias opiniões prévias e meus preconceitos, em um movimento incessante de elaboração e reelaboração da compreensão. Foi esse movimento de reelaboração de minhas próprias antecipações que abriu a possibilidade dos documentos apresentarem-se em sua alteridade e estabelecer o confronto de sua verdade com minhas opiniões prévias.

²⁵ A situação hermenêutica se constitui a partir da abertura do pesquisador-intérprete ao horizonte compreensivo do outro. Essa situação caracteriza o encontro com o outro em seu horizonte compreensivo, articulando-se ao horizonte histórico do pesquisador.

²⁶ Os projetos prévios são antecipações de sentidos que apenas devem ser confirmadas “nas coisas”, evitando os erros das opiniões prévias. Tal é a tarefa constante da compreensão.

Passei então a perceber que compreender não significa necessariamente saber mais, no sentido objetivo, em virtude de conceitos mais claros, mas experimentar a força do argumento presente nos documentos oficiais e iniciar a partir daí um diálogo. Isso me fez compreender que os sentidos de um texto superam sempre o seu autor e que a compreensão não pode ser considerada, jamais, como somente um comportamento reprodutivo, pois, a característica fundamental da compreensão refere-se justamente à sua produtividade.

Nessa perspectiva, procurei compreender os documentos oficiais não buscando restituir sua vida passada muito menos reproduzir um sentido original, mas participar na atualidade do que eles dizem e do que ele silenciam, em outras palavras, procurando experimentar uma autêntica participação naquilo que o texto me comunica. Pois, tudo aquilo que se fixa por escrito se eleva, à vista de todos, a uma esfera de sentido na qual pode participar todo aquele que esteja em condições de ler e ouvir o texto.

Um texto não quer ser entendido como manifestação vital, mas unicamente com respeito ao que diz. [...] A leitura compreensiva não é repetição de algo passado, mas participação num sentido presente (GADAMER, 1997, p. 571).

Essa participação num sentido presente faz com que todo o escrito seja objeto preferencial da hermenêutica, e sua compreensão não pode ser considerada como uma transposição psíquica, pois, o horizonte de sentido da compreensão não se limita nem pelo que o autor tinha originalmente em mente, tampouco pelo horizonte do destinatário a que foi escrito o texto em seu original:

Os textos não querem ser entendidos como expressão vital da subjetividade do autor. Por consequência, não é a partir daí que podem ser traçados os limites de seu sentido. [...] O que se fixa por escrito desvencilhou-se da contingência da sua origem e de seu autor e liberou-se positivamente para novas referências. Conceitos normativos como a opinião do autor ou a compreensão do leitor originário não representam, na realidade, mais que um lugar vazio que se preenche de compreensão (GADAMER, 1997, p. 575-576).

Interpretar um texto significa, portanto, traduzi-lo para a nossa situação presente, escutando nele os argumentos e as respostas para os questionamentos dos problemas atuais. Com base nessa perspectiva, estou considerando que o processo de interpretação dos documentos oficiais não se refere à individualidade dos autores e suas intenções, mas à pretensão de verdade presente no próprio texto interpretado. Assim, o que caracteriza minha atitude hermenêutica, no desenvolvimento desta pesquisa, é o ato de *projetar* sobre os horizontes discursivos presentes num conjunto de documentos oficiais (que estabelecem o que vem a ser pesquisa na política de formação de professores), buscando compreendê-los em sua pretensão de verdade.

Considerando que as Diretrizes e os demais documentos oficiais abordam diversos aspectos e recomendações para a educação básica - no que diz respeito à organização institucional, à organização curricular, à avaliação, ao ensino/aprendizagem dentre outros -, procuro centralizar minhas análises e interpretações nas questões referentes à dimensão da pesquisa na formação de professores presente nesses documentos.

Situando-me num jogo dialógico caracterizado por aproximação e afastamentos entre o campo teórico e os documentos oficiais construir alguns tópicos interpretativos que expressam o campo de interesse da pesquisa e a materialidade discursiva dos documentos oficiais. Esses tópicos estão relacionados a concepção de competência presente na política oficial; a diferenciação entre pesquisa acadêmica e pesquisa escolar; a delimitação do campo de pesquisa dos professores e a demarcação do sentido da pesquisa na política oficial. Esses tópicos foram elaborados como forma de organizar, expor e discutir os horizontes discursivos que demarcam o sentido da pesquisa na política oficial de formação de professores.

CAPÍTULO IV

TÓPICOS INTERPRETATIVOS

Neste capítulo, passo a discutir algumas questões referentes à pesquisa na política de formação de professores a partir de alguns tópicos interpretativos construídos pelo diálogo estabelecido entre os aportes teóricos da pesquisa e os documentos oficiais analisados. Foi num permanente movimento caracterizado por aproximações e distanciamentos entre o campo teórico e o *corpus* de investigação da pesquisa que procurei construir alguns tópicos interpretativos que pudessem organizar, expor e discutir os horizontes discursivos que demarcam o sentido da pesquisa na política de formação de professores. Os tópicos construídos foram: pedagogia das competências como política oficial de formação de professores; pesquisa acadêmica e pesquisa escolar: apenas uma diferenciação?; delimitando o campo de investigação dos professores e demarcando os sentidos da pesquisa na formação de professores. Gostaria de ressaltar que esse tópicos que passo a apresentar não devem ser compreendidos como a única e a mais correta verdade presente nos documentos oficiais, mas como uma interpretação respaldada nos aportes teóricos que me auxiliaram na análise dos documentos oficiais.

4.1 – Pedagogia das competências como política oficial da formação de professores.

A perspectiva de um vasto mercado de competências operacionais está aberta
(LYOTARD, 2000, p. 93).

A política oficial de reforma na formação de professores tem no Decreto nº 3.276 de 06/12/99 - que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e que, posteriormente, foi alterado pelo Decreto nº 3.554 de 07/08/00, no Parecer nº 115/99 - que regulamenta os Institutos Superiores de Educação - e nas Diretrizes Curriculares Nacionais - regulamentada pela resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002 -, sua expressão mais visível. Esses documentos redimensionam a formação

de professores sob o argumento principal de que a formação docente deverá se adequar às exigências trazidas pelas novas demandas do processo de reestruturação produtiva e das transformações tecnológicas ocorridas em vários países. A nova configuração da formação de professores visa, com isso, adequar os currículos aos novos perfis profissionais que emergem dessas transformações. Em suma, esses documentos pretendem adequar a formação de professores ao atendimento das demandas profissionais impostas pelo mercado globalizado. Para tanto, a concepção de competência torna-se nuclear no direcionamento da formação de professores. Sobre o entendimento de competência, as Diretrizes trazem a seguinte definição:

Competências são estruturas mentais prévias a desempenhos de qualquer natureza, não se confundindo com eles. As competências são estruturas do pensamento mais gerais e mais profundas. O desempenho são as ações, são o fazer em si. As competências geram tais ações. Não, há, portanto, desempenho sem competências, nem competências sem desempenho (DIRETRIZES, 2000, p. 39-40).

Com a ênfase atribuída à construção de competências, o discurso oficial não procura legitimar a formação de professores a partir de um metadiscurso – seja ele especulativo ou de emancipação – mas, sim, afirmar sua legitimação com base no discurso do melhor desempenho que deve ser garantido através do processo de construção de competências e habilidades necessárias para o bom andamento das atividades dos professores e do próprio sistema social como um todo. Rios (2002) chama a atenção para o fato de que se nos voltarmos para alguns discursos que vêm sendo apresentados em muitos eventos educacionais e para as ações que se desenvolvem nas escolas, ficamos com a impressão de que não há o que discutir mais sobre competência: está instalada a formação de competências, a gestão por competências, a avaliação por competências. E quem não aderiu a essa tendência só pode ser ... incompetente!

É no contexto de *deslegitimação* do saber científico e das instituições de ensino superior que o discurso do melhor desempenho produz a sua força e tenta a todo custo garantir sua legitimação através do desenvolvimento de competências operacionais que sejam essenciais para a renovação produtiva nos diferentes jogos que constituem a rede social. “A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a

formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece, ao sistema, os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (LYOTARD, 2000, p. 89). Isso faz com que a ênfase na melhor *performance* profissional, através da construção de competências operacionais, assumam o centro das discussões na educação e passem a ser utilizadas como princípios de orientação na elaboração de políticas para a formação dos professores.

Orientadas pela perspectiva do melhor desempenho, as instituições de ensino superior passam a assumir fins basicamente funcionais. Com isso, os cursos de formação tendem a dedicar grande ênfase à dimensão técnica da formação e à concepção operacional do conhecimento. Princípios de um *racionalidade instrumental*²⁷ passam a governar a política oficial de formação e procuram realizar um maior aprimoramento no “saber fazer”, a fim de possibilitar aos professores durante o processo de sua formação, uma maior eficiência nas atividades específicas de sua área de atuação. Tal perspectiva é responsável, em grande parte, pela legitimação de um discurso educacional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades colocadas no centro do processo de formação de professores. De acordo com as recomendações apontadas pelas Diretrizes a respeito das competências, podemos observar que

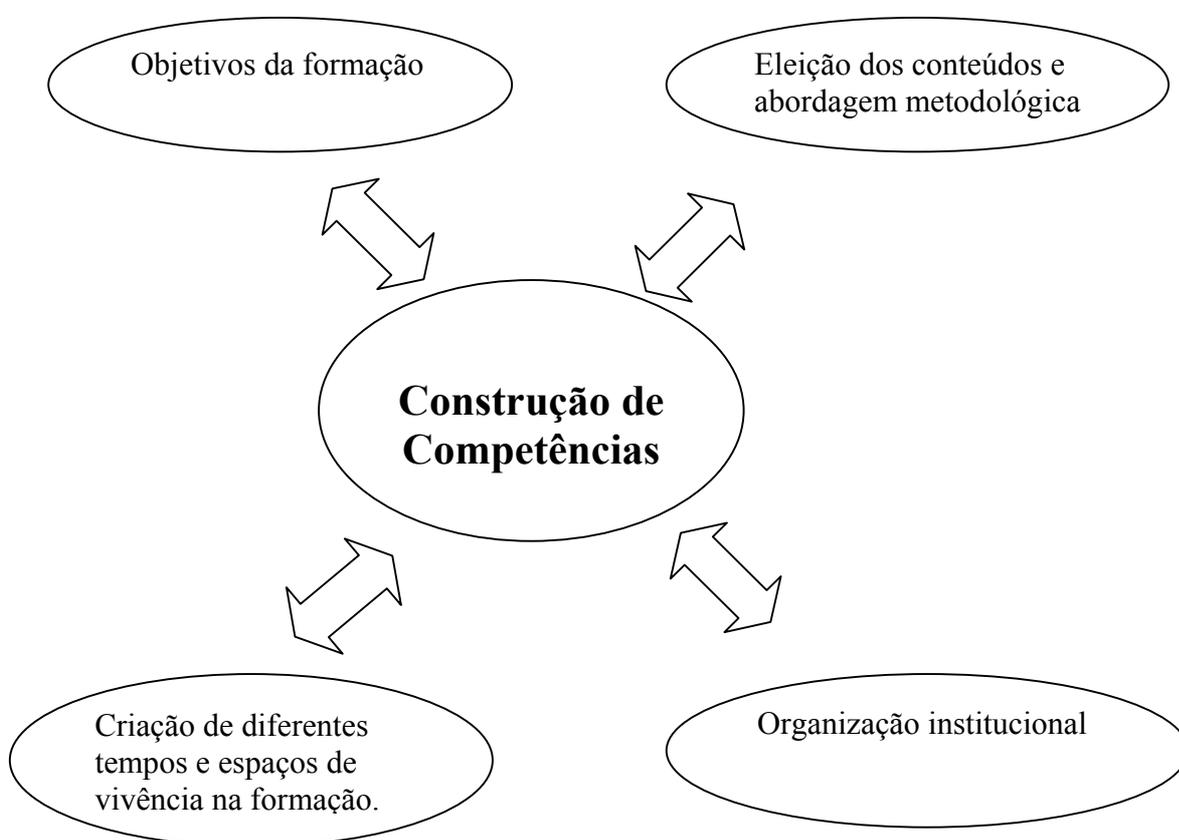
O desafio principal na elaboração de um plano de formação profissional não é dar lugar a todos os tipos de disciplinas, mas conceber um desenho curricular que permita construir, colocar em uso e avaliar as competências essenciais ao seu exercício (DIRETRIZES, 2000, p. 66)

O domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas qualquer que seja sua natureza. Essa perspectiva traz para

²⁷ O termo Racionalidade Instrumental foi utilizado nos trabalhos de M. Weber e dos frankfurtianos (especialmente M. Horkheimer) referindo-se ao processo de instrumentalização da razão assumido na ciência moderna. Um dos aspectos da racionalidade instrumental consiste em sustentar o monismo metodológico, como pressuposto, além de considerar que os conhecimentos a serem trabalhados nos cursos de formação devem ser imediatamente aplicados na prática dos professores. O conhecimento perde, com isso, seu valor de uso e assume o valor utilitário e funcional, passando a ser concebido como instrumento que deve possibilitar a construção de competências operacionais nos professores e a otimização de suas performances em sala de aula.

a formação a concepção de competência, segundo a qual, a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor. [...] A construção de competência para se efetivar, deve se refletir nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação (DIRETRIZES, 2000, p. 36).

Nessa perspectiva, a construção de competências é concebida como núcleo articulador da organização e do funcionamento das instituições de ensino superior e da própria formação de professores, como podemos observar no esquema demonstrativo abaixo.



Assumindo a construção de competências como núcleo do processo de formação de professores, a política oficial passa a determinar as competências necessárias e as habilidades a serem desenvolvidas, o que cada professor deve saber ao longo de sua formação e no exercício de sua profissão, quais áreas devem ser exigidas e privilegiadas como campo de investigação, que tipo de pesquisa deve ser desenvolvida

pelos professores, onde e como devem ser formados os profissionais, enfim, através de um conjunto de prescrições que caracterizam a retórica do discurso oficial, as Diretrizes estabelecem uma rede discursiva que tenta capturar as diversas possibilidades de fuga do movimento institucional, do campo curricular e do processo de formação de professores.

Buscando definir o perfil dos professores, as Diretrizes prescrevem um quadro constituído de 30 (trinta) competências e habilidades organizadas a partir de seis grupos que devem orientar o processo de formação:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

(RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 18/02/2002)

A política oficial apresenta a perspectiva da construção de inúmeras competências que devem ser desenvolvidas nos professores em seu processo de formação. Dessa forma, não existe a competência profissional a ser alcançada, mas um quadro de competências a ser construído. Em sua análise sobre o conceito de competência apresentado na política oficial, Rios (2002) diverge da compreensão de que são várias competências que devem ser desenvolvidas no processo de formação de professores. A autora considera a existência da *competência profissional* em sua totalidade, entretanto, essa compreensão não implica uma cristalização ou o enrijecimento num modelo, mas indica a impossibilidade de se mencionar uma competência parcial, representada por apenas alguma de suas dimensões. Assim, Rios (2002) considera que para dizer que um professor é competente deve-se levar em conta

a dimensão técnica, a dimensão estética, a dimensão política e a dimensão ética de sua atuação profissional.

Nesse sentido, a autora adverte que não podemos falar em competência como algo abstrato ou como um modelo, pelo contrário, temos que situá-la no contexto social em que os professores desenvolvem suas práticas. Além disso, há que se considerar que a competência é sempre situada e que o ofício do professor se dá dentro de um sistema de educação formal, numa determinada instituição escolar, numa determinada comunidade. Nesses contextos, a competência docente se revelará em cada uma de suas dimensões:

Na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2002, p. 168-69)

A partir dessa compreensão de competência, Rios (2002) considera que não podemos qualificar de competente o professor que apenas “conhece bem” o que precisa ensinar ou que “domina bem” alguns recursos técnicos, ou o professor que usa de sensibilidade para trabalhar as relações pessoais, ou aquele que têm um engajamento político, isto é, aquele que é militante do sindicato de sua categoria profissional. Para Rios, não se pode estabelecer diferença entre competências e nem fazer referência a uma competência política separada de uma competência técnica ou uma competência estética separada de uma competência ética, pois não se trata de quatro competências, mas de quatro componentes de uma competência. “O *conjunto* de propriedades, de caráter técnico, estético, ético e político, é que define a competência” (idem, p.168)

A partir dessa compreensão podemos perceber que não há listas de competências a serem construídas para dar conta da complexidade da formação e prática dos professores. Entretanto, a compreensão de construção de competências na política

oficial é situada em um horizonte discursivo que procura sua legitimidade não a partir das dimensões técnica, política, ética e estética da formação, mas na otimização da performance dos professores e no melhor desempenho funcional das instituições formadoras.

O profissional que emerge do conjunto de competências apresentadas nas Diretrizes pode ser caracterizado de maneira geral como um professor “tecnicamente competente”, que deve dominar conteúdos específicos e metodologias empregadas em sua área de atuação; ele deve, fundamentalmente, mostrar-se familiarizado com as práticas e as atividades pedagógicas que configuram a “rotina escolar”.

A *dimensão prática* da formação, por sua vez, apresenta-se como eixo central da organização curricular e sua celebração vem acompanhada pela minimização de custos financeiros e pelo esvaziamento das discussões teóricas no processo de formação e na atividade docente. Essa perspectiva caracteriza-se por uma redução da carga horária dos cursos de formação e pelo aumento significativo das atividades de prática de ensino a serem desenvolvidas pelos futuros professores ao longo do curso.

A formação de professores de educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2800 horas articulando teoria e prática, dividindo-se em 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para conteúdos curriculares e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Sendo que os alunos que exercem atividade docente regular na educação básica poderão ter redução de carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 horas. A duração da carga horária será integralizada em, no mínimo 3 anos letivos (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19/02/2002).

Esse apelo à dimensão prática na formação dos professores segue as orientações da política econômica que é impulsionada pelas exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade internacional que afetam diretamente a formação dos diferentes profissionais, especialmente em áreas como a educação - em que a

necessidade de professores é muito elevada -, a rapidez, a flexibilidade e o baixo custo tendem a justificar a diminuição da qualidade na formação. Quanto mais tecnicamente competente e quanto menos tempo destinado à formação inicial em nível superior, mais rápido se atende a demanda educacional e se promove o bom funcionamento do sistema social como um todo.

Desse modo, a política oficial procura, de um lado, reduzir o tempo de duração dos cursos de formação e, de outro, centralizar a formação de professores na construção de competências operacionais e habilidades técnicas, prevalecendo uma forte ênfase no saber fazer, ou seja, no aprimoramento das atividades práticas dos professores como possibilidade de melhorar a sua performance ou seu desempenho funcional em sala de aula. Nessa perspectiva, os cursos de formação devem orientar-se principalmente na direção da construção de competências operacionais que garantam ao professor um bom desempenho em suas atividades profissionais. Algumas competências operacionais tornam-se essenciais, segundo o documento das Diretrizes.

Aprimorar novas metodologias de ensino; melhorar o uso dos conhecimentos em sala de aula; criar, planejar, realizar, gerenciar e avaliar as situações didáticas eficazes para a aprendizagem dos alunos; manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos; gerenciar a classe e melhorar a organização do trabalho em sala de aula; utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem dos alunos; usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e tomar decisões em relação aos conteúdos de ensino; utilizar os resultados de pesquisas para o aprimoramento de sua prática profissional, gerenciar a dinâmica da relação pedagógica; etc. (DIRETRIZES, 2000, p. 49-52).

Os professores deverão mobilizar competências para acessar, processar, produzir, registrar e socializar conhecimentos e recursos profissionais, incluindo-se o domínio das linguagens que utilizam as tecnologias da comunicação e informação (DIRETRIZES, 2000, p. 70).

Situados nesse contexto, os conhecimentos a serem trabalhados ao longo do curso tendem a ser incluídos não a partir do critério de sua relevância histórica ou social, mas sobretudo pelo critério de sua *operacionalização*. Questões como: que articulações teóricas e práticas os professores devem estabelecer com os conhecimentos

estudados? que elementos históricos, culturais, políticos e filosóficos devem se fazer presente na formação dos professores? quais conhecimentos devem ser trabalhados a fim de possibilitar, aos professores, uma melhor compreensão dos problemas educacionais, das desigualdades econômicas e das contradições sociais da atualidade?, são silenciadas e suprimidas pelas perguntas: qual a funcionalidade desse conhecimento? onde aplicar esse conteúdo? Ao que parece, as dimensões histórica, política, cultural e filosófica são secundarizadas no processo de formação de professores em nome de uma ansiedade exacerbada pela praticidade no uso dos conhecimentos escolares.

O planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (DIRETRIZES, 2000, p. 64).

A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional brasileiro na década de 1970, criticada e rebatida na década de 80, parece retornar em um novo contexto e com novas configurações. No momento atual, a política de formação não procura estabelecer o controle através da definição de objetivos a serem alcançados utilizando, para isso, técnicas eficazes de ensino. Seu foco principal é *legitimar* o saber científico, as instituições de ensino superior e, conseqüentemente, a formação de professores através do discurso da otimização da performance e do melhor desempenho funcional. Nesse contexto de legitimação, as instituições de ensino superior passam por um processo de transformação e tendem a assumir fins estreitamente funcionais. As atribuições a elas delegadas não são as de formar sujeitos críticos e emancipados ou cidadãos culturalmente educados, mas, construir, no processo de formação de professores, as competências operacionais necessárias para o bom funcionamento do sistema social.

Nessa perspectiva de política educacional, o que está em jogo não é simplesmente o controle da formação de professores, mas a luta pela legitimação do saber científico e das instituições de ensino superior. Assim, a política oficial de formação reforça o discurso de legitimação no desempenho funcional, utilizando como

argumento principal a alegação de que a formação dos diferentes profissionais - a partir da construção de competências operacionais - é condição indispensável para a resolução de problemas sociais e de competitividade em uma sociedade globalizada.

Tomando por base os documentos oficiais que regulamentam a formação de professores no Brasil, podemos perceber a existência de uma verdadeira “ansiedade tecnicizante” proveniente de uma tradição positivista de se fazer ciência, onde o domínio da metodologia - compreendida como domínio de procedimentos e técnicas - assume papel essencial. São ecos dessa tradição que ressoam fortemente no campo educacional, materializando-se através de conceitos como competências, habilidades, eficiência, produtividade, que buscam sua legitimação com base na otimização da performance ou no melhor desempenho funcional dos professores. A esse respeito Hermann (2003, p. 88) afirma que

Desde as políticas até a organização curricular, o fazer pedagógico tenta se traduzir numa técnica (técnica de leitura, técnica de trabalho de grupo, técnica de pesquisa, passando pelas tecnologias informatizadas). A existência da técnica tem como pressuposto um certo aparato conceitual que permite a ação intervencionista. Não há nada de errado com a técnica, exceto quando ela tutela o processo [de formação] sem tornar explícita as bases de seu procedimento e quando ela pretende encerrar a produtividade de um processo – que consiste na abertura ao outro – em suas regulações lógicas.

Fortemente amparada na *retórica do professor tecnicamente competente*, a política oficial desloca as discussões das dimensões teórica e política da formação dos professores para a dimensão do aprimoramento do *saber fazer*, no qual o professor é convocado a mobilizar determinados saberes em situações concretas, a fim de obter maior eficiência nas suas atividades em sala de aula. “Uma formação docente centrada no conhecimento, na cultura e na crítica cede lugar a uma formação centrada em competências, reconfigurando-se a imagem e a tarefa do professor e associando-se, de modo estreito, a escola, a formação do professor e o mundo produtivo” (MACEDO, 2001, p.121).

No cenário atual da educação brasileira, a “pedagogia das competências” assume o status de uma “pedagogia oficial” que se materializa no campo educacional

não a partir dos avanços teóricos e práticos desenvolvidos na área da pedagogia e da educação em geral, mas a partir das exigências dos organismos oficiais produtores das reformas educativas em nosso país que visam a adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. Seguindo essas orientações, o discurso das Diretrizes apresenta como ponto central a mudança de um ensino centrado no saber e no conhecimento para um ensino centrado na construção de competências.

A competência é a concepção nuclear na orientação do curso. Os conteúdos são meio e suporte para a constituição das competências (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18/02/02).

A formação de professores para educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências. [...] Organizar um curso a partir da concepção de competência implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação de professores (DIRETRIZES, 2000, p.48).

Assumindo como finalidade a construção de competências, as Escolas de Formação de Professores passam a ser autogerenciadas tendo que prestar contas de seus resultados e melhorar seu desempenho funcional. Trata-se do que Lyotard (2000) denominou de “princípio da performatividade ou desempenho”. No contexto atual, a performatividade caracteriza-se por ser um mecanismo de controle indireto que, em vez de prescrever e controlar a realização de cada tarefa, estabelece a construção de determinadas competências e sua conseqüente avaliação e cobrança de seu desempenho final. Nesse sentido, o princípio da performatividade apresenta relações funcionais entre o Estado e as diferentes esferas do sistema social. Isso faz com que o ensino e a formação de professores funcionem como um subsistema que deve contribuir para a melhor performance do sistema social, formando as competências operacionais necessárias para tal finalidade. Entretanto, “existem especialidades destinadas a encarar a competição mundial e outras exigidas pelo próprio Sistema Social – aqui situa-se a formação de professores – que devem fornecer ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (LYOTARD, 2000, p. 89).

Por sua vez, uma das conseqüências mais imediatas da introdução do princípio da performatividade corresponde à subordinação das instituições de ensino aos poderes constituídos. Na medida em que o saber deixa de ter um fim em si mesmo, subordinando-se ao desempenho, ele passa a assumir o valor de troca. Isso faz com que a relação das instituições formadoras com os alunos seja alterada profundamente. “Em vez de se questionar a veracidade do saber, a nova questão aponta para a sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado” (idem, p. 91). Dessa forma, a lógica da racionalidade instrumental passa a governar as relações entre saber, desempenho e produtividade, reivindicando para si a legitimação da formação de professores.

Mas como é garantida a construção de competências necessárias, aos professores, em seu processo de formação? Que mecanismos são utilizados para verificar se tais competências foram desenvolvidas?

As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes.[...] A avaliação dos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos.[...] O MEC, CNE, CONSED, UNDIME, representantes das associações profissionais e científicas, das instituições de formação e de outros segmentos, devem estabelecer as diretrizes para organização de um sistema nacional de certificação de competências dos professores da educação básica (DIRETRIZES, 2000, p. 80-81).

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão da avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para educação básica, tomando como critério as competências profissionais apresentadas nas Diretrizes (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18/02/02, p. 05).

Como podemos perceber, a construção das competências é garantida através de um sistema de avaliação utilizado como mecanismo de controle interno e externo que estabelece metas, antecipa desempenhos funcionais esperados, autoriza e credencia as instituições mais “aptas” e “competentes” para fazer pesquisa e para formar

professores. Assim, a política oficial caracteriza-se por estabelecer uma estrita relação entre *construção de competências operacionais, sistema de avaliação e regime de certificação*. Esses três elementos passam a reorganizar o funcionamento e as finalidades das instituições de ensino superior e o próprio processo de formação de professores.

Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional e não na quantidade de conhecimentos adquiridos ao longo do curso.[...] Avaliar as competências dos futuros professores é verificar se (e quanto) fazem uso dos conhecimentos construídos e dos recursos disponíveis para resolver situações-problemas – reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão (DIRETRIZES, 2001, p. 61).

Em suas análises sobre a atual política de formação de professores, Macedo (2000, p. 24) considera que “a certificação dos estabelecimentos de ensino permite aos consumidores com maiores possibilidades de escolha a aquisição de um bem melhor. Nesse sentido, a associação entre Estado e cidadão é substituída pela lógica que gere as relações entre prestador de serviços e consumidor e a estratificação das opções é garantida e informada pelo próprio Estado”. Desse modo, se, de um lado, a política oficial de educação apresenta um mecanismo de desregulamentação das formas de gestão, financiamento, organização e funcionamento das diferentes instituições de ensino²⁸, de outro, estabelece um forte mecanismo de regulamentação e controle sobre o currículo e a formação de professores, através de um sistema externo de avaliação nacional das diferentes instituições e níveis de ensino²⁹.

Concordo com Santos (2000, p. 215) quando afirma que “a pretensão hegemônica da universidade como centro de produção de conhecimentos científicos e

²⁸ Esse mecanismo de desregulamentação pode ser caracterizado a partir da criação de algumas políticas, tais como: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e Municípios; a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério); Lei da Autonomia Universitária, dentre outras.

²⁹ Podemos tomar como exemplos de mecanismos de regulação e controle a elaboração dos (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, para a Educação Superior, para a Educação de Jovens e adultos, para a Educação Profissional e Tecnológica. Como também a criação dos Sistemas de Avaliação como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); PROVÃO (Exame Nacional de Cursos); Sistema de Credenciamento e Fiscalização dos Cursos.

de educação superior, combinada com sua especificidade organizativa e a natureza difusa dos serviços que produz, fez e faz com que a idéia da avaliação do desempenho funcional da universidade seja olhada com estranheza e até hostilidade”. Tal rejeição não se refere à avaliação em si, mas às formas e aos fins em que a avaliação vem sendo utilizada atualmente pelas agências avaliadoras, servindo muito mais para discriminar e classificar as instituições de ensino superior do que como um mecanismo que possibilite melhorar a qualidade do ensino.

Frente a essa quase compulsão pela avaliação das instituições de ensino superior poderíamos, então, nos perguntar: Qual é o produto da universidade? Quem avalia e com base em que critérios (do desempenho, da formação humana, da produtividade científica, da inserção social, do desenvolvimento tecnológico, da qualificação profissional) ? Essas são algumas questões que devem ser discutidas e problematizadas sempre que se colocar a avaliação externa como centro das políticas oficiais.

Atualmente, poderíamos caracterizar a trama da política oficial de formação de professores a partir da estrita articulação entre construção de competências operacionais e avaliação da performance institucional. Nessa lógica, a legitimação do saber científico e das instituições de ensino superior passam necessariamente pelo melhor desempenho funcional esperado de cada instituição. É a partir da perspectiva de legitimação do saber e das instituições formadoras na otimização da performance ou desempenho funcional, que as Diretrizes deslocam a discussão dos conhecimentos e das metodologias das diferentes disciplinas – as quais historicamente caracterizaram a formação no campo da educação -, para a discussão que assume como núcleo da formação docente a construção de competências operacionais para lidar com novas tecnologias de ensino e da ciência aplicada ao campo do ensino e da aprendizagem. Nesse deslocamento, a pesquisa é incluída com base em uma racionalidade instrumental, onde as competências referentes ao conhecimento do processo de investigação devem ser necessariamente utilizadas no aperfeiçoamento da prática pedagógica e na otimização da performance do professor em sala de aula, como veremos a seguir.

4.2 - Pesquisa acadêmica e pesquisa escolar: apenas uma diferenciação?

Por considerar que os professores precisam permanentemente fazer “ajustes” em suas práticas educativas a política oficial de educação inclui, em sua proposta, *a pesquisa como elemento essencial no processo de formação de professores*. Entretanto, prescreve o tipo de pesquisa que deve ser desenvolvida e delimita o campo de investigação ou objeto de estudo dos professores da educação básica.

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e conhecimentos que constituem o objeto de ensino dos professores (DIRETRIZES, 2000, p. 45).

As Diretrizes estabelecem, com isso, uma nítida diferença entre pesquisa acadêmica desenvolvida por pesquisadores no interior das universidades - caracterizada fundamentalmente pela produção de novos conhecimentos -, e investigação do cotidiano escolar envolvendo o trabalho dos professores - caracterizada pela compreensão da realidade dos alunos e de conhecimentos que constituem o seu objeto de ensino.

Essa diferenciação nos leva a pensar sobre os diferentes tipos e formas de se fazer pesquisa nas instituições formadoras de professores e nas escolas de educação básica. Entre universidade e escola de educação básica há uma verdadeira impossibilidade de transferência e julgamento dos critérios e regras de pesquisa devido à diferença dos contextos e dos sujeitos envolvidos em sua realização. Numa aproximação à linguagem de Wittgenstein, poderíamos dizer que as universidades e as escolas de educação básica constituem diferentes contextos que jogam diferentes “jogos de linguagem”.

Entretanto, por mais que os contextos e as regras constituam “jogos de linguagem” diferentes, o fascínio e a riqueza do processo de formação de professores encontra-se justamente na compreensão das regras e dos contextos que dinamizam as realizações das diferentes pesquisas. Essa compreensão possibilita, aos professores,

assumirem a pesquisa em suas práticas como uma experiência de criação na qual a importação ou exportação de determinados modelos referenciais quebra o seu funcionamento e transforma o jogo, ou seja, modifica a realização da pesquisa.

Poderiam me objetar que com isso estou defendendo e reforçando o argumento da superioridade das pesquisas desenvolvidas nas universidades em relação às atividades de pesquisa desenvolvidas nas escolas de educação básica. Então, procuro argumentar a questão de outro modo. Considerando que a compreensão de que o ensino superior e a educação básica dispõem de regras diferentes frente aos jogos das atividades de pesquisa, levanto uma série de questionamentos: é possível definir um conceito único de pesquisa e aplicá-lo a diferentes contextos? É justo avaliar as atividades de pesquisa desenvolvidas nas escolas de educação básica tomando como “referente” a pesquisa acadêmica? Podemos afirmar que existe um modelo de pesquisa que deve ser igualmente seguido pelas diferentes instituições de ensino? Como estabelecer critérios para diferenciar as atividades de pesquisa sem hierarquizá-las?

De outra parte, faz-se necessário esclarecer que a não referência ao modelo de pesquisa desenvolvido nas universidades não significa de forma alguma a ausência de pressupostos e regras das pesquisas desenvolvidas nas escolas de educação básica, mas sim, que os pressupostos e regras que dinamizam as atividades de pesquisa na educação básica não são transpostos de outro contexto ou concebidos a priori, haja vista que tais pressupostos se constituem na forma de se fazer pesquisa nas práticas dos professores e, portanto, devem ser trabalhados ao longo de seu curso de formação.

Não causa tanta polêmica entre os pesquisadores da área de educação o argumento de que não se pode avaliar ou comparar os trabalhos investigativos produzidos nas escolas de educação básica tomando como referência os critérios da pesquisa acadêmica produzida nas universidades. Entretanto, a diferenciação entre *pesquisa acadêmica* e *pesquisa desenvolvida no âmbito do trabalho do professor*, trazida pelas Diretrizes, encontra uma estreita relação com um conjunto de documentos oficiais que propõem uma classificação hierárquica nas instituições de ensino superior e a conseqüente retirada da pesquisa acadêmica da formação de professores.

Art. 7º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (DECRETO n.º 3.860 de 09/07/2001,).

Essa classificação rompe com o princípio de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e estabelece uma hierarquia nas instituições do ensino superior, uma vez que os institutos superiores de educação restringem-se ao desenvolvimento de atividades de ensino, cabendo, somente às universidades, a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com a legislação existente, a exigência de pesquisa acadêmica e a produção científica restringe-se às universidades, para as quais a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é determinada constitucionalmente e regulada pela LDB. [...] O que se deve colocar como condição para o reconhecimento dos institutos superiores e dos cursos é o desenvolvimento de práticas investigativas como pesquisa bibliográfica, pequenos trabalhos de campo sob a orientação docente, trabalhos individuais ou coletivos que constituem procedimentos pedagógicos essenciais para o ensino de qualidade e para a formação adequada de profissionais (PARECER nº CES 1.070/99, p.4).

A implementação da política de expansão dos institutos superiores de educação, desde 1999, como instituições de caráter técnico-profissionalizante - que tem como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico-instrumental, e no desenvolvimento de competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana -, demonstra o direcionamento tomado pela política oficial com relação à pesquisa na formação de professores.

Os institutos superiores de educação terão como objetivo favorecer os conhecimentos e domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola (PARECER nº CP/155/99 de 10/08/99, p. 03).

Os institutos superiores de educação deverão fazer da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre ambos os aspectos, o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e avaliação de experiências pedagógicas e de formação (PARECER nº CP/ 155/99 de 10/08/99, p. 04).

A diferenciação entre *pesquisa científica* e *pesquisa no âmbito do trabalho do professor*, estabelecida nas Diretrizes, abre espaço para uma hierarquização da formação e da pesquisa no interior das instituições de ensino superior. De um lado, as universidades que se constituem em *locus* privilegiado da formação dos pesquisadores, os quais deverão ser capazes de compreender a complexidade do processo investigativo e de produzir novos conhecimentos e tecnologias e, de outro lado, os institutos ou escolas superiores de educação que devem oferecer as Licenciaturas e os Cursos Normais Superiores para formar professores, cuja função primordial consiste na construção de competências operacionais e na reprodução de conhecimentos nas diferentes modalidades de ensino. Nessa nova configuração, a formação de professores tende a se tornar responsabilidade exclusiva dos institutos superiores de educação.

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores (DECRETO nº 3.276, de 06/12/99). [grifo meu]

Depois alterado:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **preferencialmente** em cursos normais superiores (DECRETO nº 3.554, de 07/08/00).[grifo meu]

Desse modo, a proposta de diferenciação entre pesquisa acadêmica e pesquisa desenvolvida no cotidiano das práticas dos professores estabelece, uma estreita relação com a classificação hierárquica das instituições de ensino superior e com a política de produção de conhecimento que pretende retirar das universidades a formação

de professores e, conseqüentemente, situar a pesquisa acadêmica fora das instituições formadoras de professores e do espaço escolar. Moreira e Macedo (2001), em suas análises sobre as novas configurações da política educacional brasileira, consideram que o deslocamento da formação de professores para instituições ou institutos isolados terá, possivelmente, efeitos negativos tanto sobre a valorização social do profissional, quanto sobre a própria formação, e deverá, em muitos casos, privar os estudantes do convívio com professores-pesquisadores e com a prática da pesquisa no ambiente universitário, reduzindo sua formação somente à atividades de ensino.

A criação dos institutos superiores de educação vem, assim, materializar a tendência atual das políticas para o ensino superior que visa a estabelecer uma separação entre produção do saber científico (pesquisa) e sua transmissão (ensino), para onde, de fato se orientam as instituições superiores. Essa tendência é anunciada, por Lyotard (2000, p.95), ao afirmar que

[...] A solução, para a qual se orientam de fato as instituições do saber em todo mundo, consiste em dissociar esses dois aspectos da didática, o da reprodução 'simples' e o da reprodução 'ampliada', distinguindo entidades de toda natureza, sejam estas instituições, reagrupamentos de disciplinas, alguns dos quais voltados à seleção e à reprodução de competências profissionais, e outras à promoção e a 'embalagem' de espíritos 'imaginativos'.

A nova reestruturação institucional consiste em dissociar esses dois aspectos, o da produção e o da reprodução, distinguindo as instituições voltadas à produção do saber científico e de novas tecnologias das instituições destinadas à seleção e reprodução de competências operacionais. Portanto, a diferenciação entre pesquisa acadêmica e pesquisa desenvolvida no cotidiano das práticas dos professores, caracteriza um dos pontos da política de formação de professores que opera a partir da lógica do desempenho funcional por estratificação, ou seja, ao mesmo tempo em que propõe a qualificação dos professores em nível superior, confina a formação a instituições ou cursos que não desenvolvem necessariamente atividades de pesquisa e que tendem a ser considerados de menor prestígio institucional.

4.3 - Delimitando o campo de investigação dos professores

Outro aspecto referente à pesquisa trazido pelas política oficial, consiste na delimitação do campo de investigação ou objeto de estudo dos professores da educação básica e, conseqüentemente, na ênfase que deve ser atribuída a construção de determinadas competências ao longo de sua formação.

Não são as competências para fazer pesquisa básica na área de conhecimento de sua especialidade que são essenciais no processo de formação do professor; o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal da pesquisa nos cursos de formação docente (DIRETRIZES, 2000, p. 46).

Através de um discurso prescritivo, as Diretrizes delimitam “o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares” como campo de pesquisa que deve ser tomado como foco principal na formação de professores. Esse direcionamento do campo a ser pesquisado e sua conseqüente delimitação, expressa uma forte tendência na área educacional que vem crescendo, nos últimos tempos, no que diz respeito às discussões sobre o professor-pesquisador. Essa tendência caracteriza-se pela reconfiguração da pesquisa no processo de formação de professores das dimensões científicas e acadêmicas - que constituem historicamente o campo da educação - localizando a pesquisa em um novo campo, o das práticas educativas escolares constituído a partir de uma “epistemologia da prática”³⁰.

A perspectiva de construção de uma epistemologia da prática se faz presente na discussão acerca do professor-pesquisador desenvolvida por Stenhouse e Schön, conforme apresentado no capítulo III desta Dissertação. Vale lembrar que a concepção

³⁰ *Epistemologia da prática* refere-se à construção ou sistematização do conhecimento prático. Atualmente, vários estudos sobre a formação e a prática do professor-pesquisador vêm firmando estas orientações, em particular aqueles que se encontram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Stenhouse, Elliott, Zeeichner, Tardiff, Perrenoud, dentre outros. A concepção de epistemológica da prática também se faz presente nas políticas de reformas educativas ocorridas principalmente na década de 1990. A perspectiva da *epistemologia da prática* assume grande força nas discussões referentes ao professor-pesquisador e se faz presente nas determinações do campo da pesquisa na política oficial. Sua compreensão. Entretanto, é orientada por uma racionalidade pragmático-instrumental, que considera que os conhecimentos a serem trabalhados na formação docente devem ser necessariamente usados na resolução de problemas práticos vivenciados pelos professores no cotidiano escolar.

de professor-pesquisador em Stenhouse, e de professor reflexivo em Schön, devem ser compreendidas a partir de suas críticas à epistemologia da prática de tradição positivista, a qual fundamenta seus princípios na racionalidade técnica. Nessa epistemologia da prática positivista, considera-se que os conhecimentos científicos devem ser aplicados aos problemas da prática. Essa compreensão faz com que tradição da investigação universitária orientada por uma racionalidade técnica, conceba que a competência profissional está ligada diretamente à aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática, por considerar uma questão estritamente de aplicação de técnicas.

De diferentes horizontes, Stenhouse e Schön percebem as limitações impostas pela aplicação do conhecimento científico aos problemas vivenciados na prática. Ambos consideram que a dinâmica dos problemas práticos impossibilita a mera transposição e aplicação de modelos teóricos na resolução de seus problemas. Isso faz com que seja necessário uma reformulação de sua base epistemológica. É a partir dessa constatação que tanto Stenhouse como Schön propõem uma nova concepção de epistemologia da prática assentada na reflexão-na-ação, por considerarem que superar a racionalidade técnica exige a construção de uma outra base epistemológica e esta só pode ser construída a partir da reflexão-na-ação em Schön e da pesquisa-ação em Stenhouse.

É a partir dessa reformulação epistemológica que Stenhouse e Schön compreendem o professor-pesquisador. O professor, ao refletir na ação, encontra soluções para problemas que se apresentam no contexto do cotidiano e não como mera aplicação de uma solução estabelecida automaticamente, criada fora do contexto da situação da prática. Na opinião desses autores, somente a partir de uma nova epistemologia da prática³¹ seria possível articular uma mudança na formação do professor-pesquisador, de modo a possibilitar respostas aos problemas que o exercício profissional diário lhe impõe e que somente a aplicação de teorias e técnicas não são suficientes para solucionar. Portanto, a nova perspectiva de epistemologia da prática de

³¹ A construção da epistemologia da prática, em Schön e Stenhouse, refere-se ao desenvolvimento profissional entendido como um processo fundamentalmente educativo que toma forma na medida em que o professor procura compreender as situações concretas que se apresentam ao seu trabalho. Isso depende, certamente, da sua capacidade de problematizar, investigar e sistematizar teoricamente a sua própria prática.

Stenhouse e Schön está estreitamente vinculada às suas críticas empreendidas sobre a racionalidade técnica.

Atualmente, vários estudos vem firmando estas orientações que apresentam, de modo geral, novas configurações ao campo da pesquisa em educação, transformando as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem, no objeto preferencial dos estudos e das pesquisas na área da educação. A perspectiva da epistemologia da prática assume grande força nas discussões referentes à formação e prática do professor-pesquisador presentes nas determinações do campo da pesquisa na política oficial sempre orientada por princípios de uma racionalidade instrumental³², a qual considera que

[...] A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.[...] Entretanto o conhecimento experiencial não se desenvolve se não for articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado (DIRETRIZES. 2000, p. 58-59).

Nessas recomendações, o conhecimento adquire importância a partir de sua funcionalidade, ou seja, a partir do momento em que é usado ou aplicado na resolução de problemas práticos. Percebemos aqui o princípio pragmático operando na escolha e na definição dos conhecimentos que devem ser trabalhados na formação docente, além de operar diretamente na delimitação do campo de investigação dos professores. Tendo por base a orientação de uma racionalidade instrumental, a política oficial situa a formação do professor “prático reflexivo” na perspectiva da construção de competências operacionais necessárias para a otimização de sua performance. São as competências operacionais que vão possibilitar, aos professores, a utilização do saber prático, ou seja, o saber aplicável à análise das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, os cursos de formação tendem a incorporar menos em seus currículos questões referentes aos problemas filosóficos, políticos, históricos,

³² Com base na racionalidade instrumental a política oficial procura delimitar o campo de investigação dos professores não com a finalidade de ampliar e aprofundar conhecimentos, mas sim, com o propósito de aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos professores e melhorar sua performance em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa e os conhecimentos teóricos devem ser usados para resolver problemas práticos.

culturais e sociais, e a deslocar uma ênfase maior na dimensão técnica e pragmática do conhecimento. A pesquisa é incluída na formação de professores e passa a funcionar como um mecanismo capaz de possibilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas através da aplicabilidade dos resultados na resolução de problemas práticos vivenciados no cotidiano escolar. Com isso, a pesquisa passa a funcionar como um mecanismo de aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula, ou seja, um elemento de otimização da performance dos professores.

A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 18/02/2002, p. 03).

A aquisição das competências requeridas ao professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, um fazer articulado imediatamente com a reflexão e sistematização teórica desse fazer (DIRETRIZES, 2000, p. 37).

O campo da pesquisa na formação de professores é reduzido aos “conteúdos das práticas pedagógicas” que, através de um processo de “ação-reflexão-ação”, pode ser ressignificado e utilizado nas diferentes atividades escolares. Com isso, o princípio da ação-reflexão-ação na formação do professor-pesquisador que, com Stenhouse e Schön, apresentava uma dimensão extremamente inconformista e transgressora (conforme vimos no capítulo III), passa a ser aplicado na política oficial a partir da lógica da racionalidade instrumental, tendo por finalidade melhorar o desempenho funcional dos professores e das instituições formadoras. Em outras palavras, o princípio da ação-reflexão-ação é incorporado na política oficial a partir da lógica da otimização da performance e transforma-se em um mecanismo pedagógico de aprimoramento das práticas dos professores, perdendo, com isso, seu caráter crítico e transgressor³³.

³³ O princípio da ação-reflexão-ação em Stenhouse e Schön encontra-se estreitamente vinculado às dimensões políticas e sociais, ou seja, vincula-se às lutas por mudanças na estrutura social. Na política oficial, o princípio da ação-reflexão-ação é compreendido a partir de uma racionalidade pragmático-instrumental e passa a funcionar como aprimoramento da prática pedagógica do professor, não apresentando, desse modo, qualquer vinculação com as lutas políticas e sociais pelas mudanças da estrutura sociais.

Podemos dizer que, a delimitação do campo de investigação dos professores, é utilizada como uma política de controle que opera diretamente na dimensão epistemológica do conhecimento e da formação docente. Essa perspectiva reforça o caráter técnico da pesquisa em educação e delimita os horizontes compreensivos do campo da investigação, relacionando-os estritamente com os problemas práticos vivenciados no cotidiano dos professores. A política oficial inclui a pesquisa na formação docente, mas sua compreensão restringe-se a um conjunto de técnicas e procedimentos metodológicos, ou seja, a pesquisa é concebida como um instrumento pedagógico que deve ser utilizado na resolução de problemas práticos e no aprimoramento da prática docente.

Contraopondo-se a esse entendimento, Stenhouse e Schön consideram que a pesquisa deveria tornar-se uma tarefa cotidiana na prática dos professores, caracterizada fundamentalmente pela indagação sistemática e autocrítica, devendo ser respaldada em uma estratégia de investigação. Nessa perspectiva, a pesquisa se torna perigosa por conduzir a uma inovação intelectual potencialmente capaz de exigir, através de sua organização e pensamento crítico, mudanças na dinâmica educacional e social. Por essa razão, não deveria ser compreendida apenas como um conjunto de técnicas e procedimentos metodológicos a ser ensinado aos professores.

A política oficial incorpora, no seu discurso, a perspectiva do “professor reflexivo” baseada num movimento da ação-reflexão-ação de sua prática pedagógica. Entretanto, a crítica desenvolvida por Schön e Stenhouse à racionalidade técnica não é assumida na sua radicalidade. Desse modo, sob o argumento de que não cabe ao professor fazer pesquisa acadêmica, as Diretrizes delimitam o campo das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares como objeto de estudo dos professores. Essa delimitação redimensiona o campo da pesquisa na formação de professores e facilita a construção de competências técnicas específicas para a realização das atividades de investigação nas práticas docentes.

A delimitação do campo de investigação na política oficial pode ser interpretada como um dispositivo de controle epistemológico utilizado no processo de formação que possibilita delimitar o objeto de pesquisa e o campo de atuação dos professores. Nessa lógica, o princípio da ação-reflexão-ação é incluído e passa a

funcionar como mecanismo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas visando a otimização da performance dos professores em sala de aula. Por esse motivo, considero que a perspectiva do “professor prático reflexivo” e a nova configuração de uma “epistemologia da prática” trazidas pela política oficial – às quais se apresentam atualmente com uma tendência sedutora e aparentemente inovadora no campo educacional -, precisam passar por profundos questionamentos; caso contrário, por serem o discurso da moda na educação, podem ser recebidas e incorporadas ingenuamente pelos professores em suas práticas de pesquisa.

Um desses questionamentos refere-se a uma possível superficialidade na compreensão dos problemas educacionais, uma vez que a discussão teórica gradativamente vem sendo suprimida das pesquisas em educação e da formação de professores trazendo, com isso, implicações políticas e epistemológicas que podem ter sua ressonância a curto e médio prazos, na produção de conhecimentos e na própria formação de professores.

Outra questão refere-se à demarcação do objeto de estudo a ser pesquisado pelos professores-pesquisadores na área de educação, com grande ênfase às práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares. Essa nova configuração tende a reduzir o campo da pesquisa na educação e a incorporar a pesquisa na formação de professores apenas como instrumento pedagógico, capaz de ajudar os professores na resolução de problemas práticos e no aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Essa tendência vem de encontro com a perspectiva de inúmeros grupos de pesquisadores que lutam pela ampliação do campo de investigação dos problemas educacionais relacionados não exclusivamente ao processo escolar institucionalizado, mas aos diferentes espaços e as diversas formas de práticas educativas.

Além do que, a ênfase dada pela política oficial nas “práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares” como campo exclusivo de pesquisa dos professores tende a ser utilizada como uma estratégia de legitimação do saber científico e das instituições formadoras, pois cria um novo campo de saber constituído a partir da epistemologia da prática que, em sua nova configuração, serve mais como elemento de aperfeiçoamento do desempenho funcional dos professores do

que como elemento de crítica à racionalidade técnica, como era apresentada em Schön e Stenhouse.

Outro aspecto relacionado com a delimitação do campo de investigação dos professores diz respeito ao fato de que o novo paradigma curricular da educação básica também está orientado para o desenvolvimento de competências dos alunos desse nível escolar. Nesse sentido, será preciso ensinar aos aspirantes a professor sobre como avaliar as competências de seus futuros alunos. Assim, as Diretrizes consideram imprescindível que o professor seja submetido, como aluno do curso de formação, a um processo de avaliação coerente com aquele que terá de conduzir em sua prática profissional na educação básica, ou seja, que vivencie a situação de simetria invertida³⁴.

A preparação do professor têm uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional [...] o conceito de simetria invertida evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas (DIRETRIZES, 2000, p. 38).

O conceito de “simetria invertida” pode ser interpretado como a metáfora do professor frente ao espelho. Trata-se de a partir de suas experiências pessoais, os futuros professores possam se transformar em “professores práticos reflexivos” capazes de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente sua própria atitude profissional, entretanto, com o rosto profissional a ser formado a partir da construção de competências operacionais e habilidades necessárias que reflitam a imagem perfeita do que seja ser “professor competente”. A compreensão de *simetria invertida* articula-se diretamente com a proposta de *prática reflexiva* que, na política oficial, tende a justificar o esvaziamento teórico e a delimitação das *práticas pedagógicas relacionadas*

³⁴ *Simetria*: do grego Symmetría = justa proporção. Propriedade duma função que não se altera numa determinada transformação de suas variáveis. *Inverter*: voltar ou virar em um sentido contrário ao natural; colocar às avessas; trocar a ordem em que estão colocados; tornar-se o contrário do que era. Assim, *simetria invertida* pode ser compreendida como aquilo que mantém sua estrutura em diferentes contextos. Nas diretrizes, simetria investida refere-se ao fato de que o futuro professor deve experimentar, como aluno, situações que encontrará no exercício de sua profissão.

ao ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares como campo exclusivo da pesquisa na formação de professores.

Minha preocupação com a delimitação do campo de investigação dos professores, apresentada pela política oficial, é a de que a epistemologia da prática, nos moldes que vem sendo concebida e defendida principalmente nas Diretrizes, faz prevalecer a empiria e a prática no processo de formação docente. Em nome de uma “prática reflexiva”, delimita-se o campo de investigação e justifica-se o aligeiramento da formação e a superficialidade nas discussões teóricas. Isso nos leva a pensar que, no momento atual, a reivindicação feita pela política oficial à “prática reflexiva” parece responder bem melhor às atuais demandas pela formação docente, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz no aprimoramento e na otimização do desempenho funcional dos professores em suas práticas pedagógicas.

4.4 - Demarcando o sentido da pesquisa na formação de professores

A dimensão da pesquisa na formação e na prática de professores presente na política oficial, assume um caráter fortemente técnico e instrumental. A pesquisa é concebida como um conjunto de técnicas e instrumentos dos quais os professores podem lançar mão para promover o levantamento e a articulação de informações, procedimentos estes considerados pelo documento da Diretrizes como necessários e suficientes para ressignificar os conteúdos de ensino em sala de aula.

Para que a atitude de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica; registro, sistematização de informações, análise e comparações de dados, levantamento de hipóteses, verificação, etc. (DIRETRIZES, 2000, p. 46).

Apresentando como pressuposto a orientação de uma racionalidade pragmático-instrumental, a pesquisa, na política oficial, é compreendida como um instrumento pedagógico utilizado no aperfeiçoamento das práticas dos professores.

Nessa perspectiva, a pesquisa é introduzida na formação docente como um instrumento capaz de auxiliar os professores na resolução de problemas práticos relacionados ao ensino/aprendizagem em contextos escolares. As recomendações das diretrizes fazem parecer suficiente, aos *professores da educação básica*, o *acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas* que compõem seu conhecimento profissional, a fim de que possam manter-se atualizados e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos no desenvolvimento de sua atividade docente.

É importante para a autonomia dos professores que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e métodos de investigação usados pelas diferentes ciências. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando nas situações reais (DIRETRIZES, 2000, p. 46) .

Situada nesse horizonte compreensivo, a pesquisa é incluída e passa a ser operada na formação docente a partir de pressupostos da ciência positivista, que considera que o domínio de procedimentos e técnicas de pesquisa garantem a produção e validade do conhecimento científico. Isso faz com que a compreensão da pesquisa encontre-se estreitamente vinculada à dimensão técnica do fazer pedagógico, ou seja, ao conjunto de procedimentos a serem ensinados aos alunos da educação básica, exigindo, dos professores, em seu processo de formação, o domínio dos instrumentos e técnicas de investigação, além da criação de alternativas didáticas que possibilitem o ensino do “conteúdo da pesquisa” aos seus futuros alunos.

A pesquisa é conteúdo a ser ensinado aos alunos da educação básica. Nos Parâmetros e Referenciais que orientam os currículos da educação básica, procedimentos de pesquisa aparecem como conteúdos a serem ensinados no campo das diversas áreas. É imprescindível, portanto, que os professores não só dominem esses procedimentos de pesquisa, como também aprendam a construir situações didáticas para ensiná-los aos seus futuros alunos (DIRETRIZES, 2000, p.46-7).

Essa caracterização da pesquisa estabelece uma estreita sintonia entre as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam os currículos da educação básica. Em todos esses documentos, os procedimentos de pesquisa aparecem como conteúdo a ser ensinado no campo de diversas áreas do conhecimento para instrumentalizar os alunos na realização de suas pesquisas.

Isso aponta para uma estreita relação existente entre esses diversos documentos oficiais orientados por uma política oficial, a qual inclui e incorpora a pesquisa como “elemento essencial” da formação docente. Tal política delimita, entretanto, o campo de investigação dos professores como sendo o das práticas pedagógicas ligadas ao ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares e reduz a pesquisa a um conjunto de técnicas e procedimentos nos quais cabe, ao professor, conhecer e *saber usar determinados procedimentos próprios da investigação científica (registro, sistematização de informação, análise e comparação dos dados, levantamento de hipóteses, verificação etc.)* a fim de que a realização da pesquisa se concretize em suas práticas cotidianas.

Outro aspecto relacionado à formação do professor-pesquisador diz respeito ao fato de que a pesquisa na política oficial estabelece uma relação direta com o aprimoramento das práticas cotidianas dos professores: “as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação deve possibilitar o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (DIRETRIZES, 2000, p. 52). Isso faz com que a dimensão da pesquisa na formação de professores seja reduzida a mais um instrumento pedagógico capaz de ajudar os professores a melhorar o seu desempenho ou a otimizar sua performance em sala de aula. O seu sentido encontra-se vinculado à possibilidade de melhor capacitar os professores para resolver problemas práticos e lidar com situações novas e inesperadas, ou seja, a pesquisa configura-se como mais um instrumento pedagógico que ajuda os professores a aperfeiçoar suas atividades pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa deve desenvolver no professor a competência de:

Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos, com o distanciamento profissional necessário a sua compreensão; sistematizar e socializar a reflexão da prática docente; Usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e tomar decisões em relação aos conteúdos de ensino;

utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional (DIRETRIZES, 2001, p. 52).

O horizonte discursivo que demarca o sentido da pesquisa na política oficial caracteriza-se, assim, por uma forte ênfase nas dimensões técnica e instrumental atribuída à formação do professor-pesquisador. Nesse horizonte, a pesquisa tem sua importância na formação como instrumentalização metodológica a ser incluída nas tarefas curriculares através de discormação do professor-pesquisador. Nesse horizonte, a pesquisa tem sua importância na formação como *instrumentalização metodológica* a ser incluída nas tarefas curriculares através de disciplinas desde a educação básica até os cursos de formação superior. Desse modo, a pesquisa é introduzida, na política oficial de formação, como conteúdo constituído por um conjunto de métodos e técnicas a serem trabalhados com os professores no intuito de melhorar seu desempenho em sala de aula, e não como um elemento capaz de possibilitar, aos sujeitos, novas experiências de compreensão, de problematizações epistemológicas, de reflexões sobre problemas educacionais, ou mesmo a abertura de novos horizontes compreensivos em seu processo de formação.

Reconhecer o professor como pesquisador não significa, a meu ver, apenas instrumentalizá-lo metodologicamente de modo a executar uma investigação ou simplesmente incluir um roteiro de disciplinas de pesquisa e metodologia do trabalho científico ao longo de seu curso de formação. A construção do professor-pesquisador envolve desde uma consistente formação teórica - que lhe possibilite compreender e discutir os problemas educacionais da atualidade - como também a experimentação de atividades de pesquisa através de encontros em diferentes contextos educativos, capazes de lhe possibilitar o estranhamento do familiar, do habitual e promover a familiaridade com o estranho, com o desconhecido. Em outras palavras, o professor-pesquisador deve ser menos um burocrata tecnicamente competente e mais um intérprete dos problemas educacionais da atualidade.

Entretanto, o predomínio de uma racionalidade instrumental na orientação da pesquisa, nos cursos de formação de professores, dificulta a sua compreensão como um processo de *desconstrução* de conhecimentos reificados e assumidos como verdades “naturais” e “universais” e de *construção* de novos horizontes compreensivos no campo

das teorizações e práticas educacionais. De outra parte, tal racionalidade restringe a dimensão da pesquisa e a produção do conhecimento a um conjunto de procedimentos e técnicas de pesquisa, ao invés de concebê-los como possibilidade de elaboração e reelaboração de saberes que alimentem e dinamizem as práticas pedagógicas dos professores.

Conceber a pesquisa como mero instrumento de ensino ou conteúdo de aprendizagem no processo de formação de professores significa, a meu ver, restringir as possibilidades de compreensão e interpretação dos complexos problemas de investigação científica no campo educacional e de sua estreita articulação com o campo econômico, cultural e social. Além do que, a capacidade de questionamento e investigação, cedem lugar a uma dimensão instrumental e pragmática da pesquisa na formação docente.

A análise e interpretação dos documentos oficiais reforçam a compreensão de que são os pressupostos de uma racionalidade instrumental que devem orientar o discurso oficial da “valorização” da pesquisa como “elemento essencial” da formação do professor. Com ênfase na dimensão técnica, a pesquisa passa a ser situada em um contexto de legitimação do saber científico e das instituições de ensino superior, governada por uma lógica do desempenho funcional que atribui uma forte ênfase na construção de competências operacionais amplamente difundida nos atuais cursos de formação docente.

Para finalizar, gostaria de dizer que a dimensão da pesquisa na formação de professores deve tomar como pressuposto que os sujeitos atribuem sentidos às coisas a partir de suas próprias experiências e, nesse processo, a inquietação, a dúvida, os erros não devem ser suprimidos por conhecimentos que apresentam respostas prontas e acabadas. É justamente a partir da inquietação e da abertura provocadas pelo encontro com o outro que passo a discutir, no próximo capítulo, a temática do professor-pesquisador.

Situando-me em um horizonte hermenêutico, procuro tematizar os pressupostos da pesquisa na formação de professores-pesquisadores não a partir de uma discussão sobre métodos, técnicas, objetividade etc. que caracterizam o discurso

científico, mas a partir da experiência da pesquisa na formação do professor-pesquisador; da aproximação entre o diálogo, o jogo e a pesquisa; da aventura do professor-pesquisador na realização da compreensão e da experiência do encontro com o outro. Não tenho grandes pretensões além as de abrir outros horizontes de compreensão e produzir novos efeitos de sentido sobre a compreensão da pesquisa na formação de professores-pesquisadores.

CAPÍTULO V

APROXIMAÇÕES ENTRE HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo procuro estabelecer algumas aproximações entre a hermenêutica e a educação, intermediando-as com o exercício de pensar o professor-pesquisador a partir de uma abordagem hermenêutica. Discuto ainda, a dimensão da pesquisa na formação, a partir de alguns pressupostos que considero importantes de serem tematizados quando se busca articular ensino e pesquisa na formação e prática dos professores-pesquisadores.

5.1 – A experiência da pesquisa

Em primeiro lugar, gostaria de esclarecer que a hermenêutica filosófica não é e não deve ser compreendida como um conjunto de técnicas de interpretação que auxiliam o professor-pesquisador ou interprete a conhecer o sentido de um texto, de uma cultura, etc. Também não se caracteriza como um conjunto de procedimentos metodológicos a serem utilizados para se chegar ao conhecimento científico. Pois, foi justamente a imposição de um único método científico para se chegar à verdade, um dos motivos, que levou Gadamer (1997) a desenvolver os traços de sua da hermenêutica filosófica, entendida não como um método em oposição ao da ciência, mas como demonstração de que a experiência da arte nos abre um novo horizonte de compreensão e realização da verdade, que não se deixa determinar pelo método científico.

A partir desse esclarecimento poderíamos caracterizar, de maneira ampla, a hermenêutica filosófica como uma racionalidade que conduz a verdade pelas condições humanas do discurso e sua realização na linguagem, com isso, nos abre a possibilidade de compreender a educação a partir de suas próprias bases de justificação e legitimação. Desse modo, a hermenêutica apresenta um *caráter questionador* pelo fato de problematizar as racionalidades e as formas de legitimação do saber, que se fazem presentes na educação e que atuam no fazer pedagógico dos professores.

Por sua vez, a experiência educativa, compreendida numa abordagem hermenêutica, exige sempre a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, resultando com a impossibilidade de assegurar às práticas educativas um porto seguro ou uma estrutura estável que garanta o êxito das ações pedagógicas e interpretativas dos professores-pesquisadores. Nessa perspectiva, Hermann (2003, p. 87) considera que “uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo”. Romper com o habitual não é tarefa simples, significa assumir o risco das situações novas e inesperadas que provocam desestabilização e desequilíbrio naquele que se aventura a sair de um mundo regido pelo princípio da previsibilidade e almeja projetar-se em um novo horizonte histórico, no qual as antigas seguranças valorativas e conceituais perdem sua força vinculante. Essa abertura do professor-pesquisador a novos horizontes compreensivos caracteriza a situação hermenêutica na realização da pesquisa.

Através desse movimento de abertura, o professor-pesquisador é capaz de realizar uma experiência da pesquisa buscando compreender os horizontes de sentidos que constituem os diferentes sujeitos em sua historicidade. Com isso, estou considerando, na mesma perspectiva de Hermann (2003), que os sentidos da pesquisa em educação não se encontram aprisionados no centro de uma abstração conceitual, ou de uma subjetividade pura, capaz de ser origem e fim de todos os sentidos, nem encontra sua produtividade quando os sujeitos se entregam à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de impossibilidade e de risco.

A partir dessa compreensão, procuro inverter a lógica da pesquisa na formação de professores. Minha perspectiva consiste em buscar discutir a dimensão da pesquisa na formação do professor-pesquisador pela lógica do *acontecimento*, que não é captável, nem subsumida pela lógica dos conceitos. Com isso, pretendo pensar o professor-pesquisador como um sujeito que se projeta na realização da compreensão pela inquietação e pela pergunta, abrindo-se ao diálogo com o outro.

A hermenêutica impõe limites à descrição estrutural do sujeito, uma vez que ele se dá no acontecimento. Nesse sentido, ela quer mostrar a impossibilidade de a educação seguir o caminho do ideal metafísico do conhecimento como descrição de estruturas objetivamente dadas, pois isso seria negar a historicidade que nos é constitutiva. (HERMANN, 2003, p. 89).

A partir da compreensão de que o sujeito é um acontecer temporal, a hermenêutica filosófica coloca em questão os diferentes discursos e formas de mapear a natureza humana. Se o sujeito é governado pela lógica do acontecimento, torna-se impossível estabelecer traços definitivos de sua natureza. Isso faz com que, não tendo mais um caminho correto e determinado a percorrer em direção à formação dos sujeitos, todos os caminhos e perspectivas são possíveis. Eis a grande questão trazida pela hermenêutica para a educação: como pensar e agir na educação sem conhecer o mapa da natureza humana? Se o sujeito é acontecer no tempo, quais são as finalidades da educação? Como estabelecer critérios para a formação de professores, a aprendizagem dos alunos, a avaliação, sem pretender padronizar a historicidade dos sujeitos? Essas perguntas afetam diretamente a educação, especificamente a formação de professores. Entretanto, seus ecos ainda não chegaram na maioria dos espaços educativos que discutem as articulações entre pesquisa e formação docente.

Compreender a educação a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, significa deixá-los fazer uso da linguagem e experimentar a palavra da ciência, da ética, da poética, da estética, como também a palavra da dor, do labor, do amor, a palavra censurada, silenciada, escondida, perdida, enfim, a palavra da liberdade, não esquecendo a palavra da transgressão. E dizer isso não significa apenas um jogo metafórico de linguagem, mas abrir a possibilidade de construção de uma rede de linguagens que possibilite ver e ouvir os limites da univocidade do conceito científico e compreender um dos mais profundos ensinamentos hermenêuticos: “ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 1997, p. 687). Nesse sentido, o “diálogo como abertura de horizonte possibilita à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar uma espaço de compreensão mútua entre os sujeitos envolvidos” (HERMANN, 2003, p. 95). Entretanto, essa compreensão sobre a educação e a pesquisa, passa ao largo das discussões sobre a formação de professores realizadas pelas comissões de especialistas do MEC, as quais limitam-se a determinar as competências

operacionais e as habilidades consideradas necessárias para que o professor seja pesquisador.

Ao procurar estabelecer uma aproximação entre hermenêutica e educação, situo o horizonte compreensivo da educação para além da fixação da normalidade técnico-científica, que encontra sustentação na racionalidade instrumental. Entretanto, a abertura a um novo horizonte compreensivo só se torna possível no reconhecimento dos limites de entender a educação a partir dos ditames da cientificidade, em que o outro é objeto de estudo a ser objetificado (classificado, mensurado), passando a considerar que o processo de formação do professor-pesquisador é constituído a partir de sua experiência³⁵ realizada na pesquisa.

Dessa forma, assumo o pressuposto de que as experiências de pesquisa dos sujeitos envolvidos no processo de formação, devem ser compreendidas a partir de seus preconceitos e juízos, ou seja, a partir de sua estrutura da pré-compreensão que possibilita atribuir sentido à sua experiência formativa. Com isso, pretendo deslocar o horizonte de justificação e legitimação da pesquisa e da formação de professores-pesquisadores, da procura pela melhor performance e do aumento do desempenho através da construção de competências operacionais, para um novo horizonte compreensivo que busca discutir a formação do professor-pesquisador a partir da experiência compreensiva realizada na atividade de pesquisa.

Nesse sentido, apresento alguns elementos que certamente não servem como modelo ou receitas técnicas que possam ensinar os professores a como se transformarem em pesquisadores, mas que podem ser compreendidos como traços hermenêuticos que se fazem presentes na realização da pesquisa em educação, os quais precisam ser levados a sério no processo de formação de professores-pesquisadores: a importância da pergunta na realização do diálogo e da pesquisa; a aventura do professor-pesquisador na realização de compreensão; o professor-pesquisador e o encontro com o outro. Com isso, pretendo estabelecer uma melhor diferenciação entre o caminho hermenêutico

³⁵ Em Gadamer, a experiência hermenêutica assume mais uma dimensão ontológica do que epistemológica. Isso significa que a experiência, compreendida hermeneuticamente, não diz respeito à reprodução e generalização de experimentos, mas às transformações provocadas no ser durante a realização da compreensão. A experiência é concebida, assim, como singularidade.

seguido no processo de compreensão, em relação àquele seguido pela razão experimental em seu processo objetificador. Também pretendo ressaltar a importância da discussão desses elementos na educação, pois são pressupostos que antecedem o pensamento objetificador e, geralmente, não são tematizados quando se discute a dimensão da pesquisa na formação de professores-pesquisadores.

Considero que uma das maneiras produtivas de se buscar compreender o professor-pesquisador consiste em situá-lo num contexto que, ao mesmo tempo em que é interpretado, é também interpelado por ele. Isso significa que a pesquisa, numa perspectiva hermenêutica, é uma atividade marcada pela aventura em que os sujeitos e os sentidos do mundo vivido estão se constituindo mutuamente na dialética da compreensão. A dialética da compreensão a partir dessa lógica, situa o professor-pesquisador em um horizonte hermenêutico onde a segurança de uma consciência observadora e decodificadora - que estabelece a correspondência e o controle do conhecimento e do sentido -, não pode se realizar plenamente.

Diferentemente de um sujeito observador, situado fora do seu tempo histórico, perseguindo os sentidos verdadeiros, reais, permanentes e inequívocos, o professor intérprete encontra-se diante de um mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos a partir de seu horizonte histórico (CARVALHO, 2001, p.30-31) .

Isso faz com que, na realização da pesquisa, o ato da interpretação não seja considerado como uma atitude posterior e complementar à compreensão, assim como o agir não corresponde a uma consequência ou um desdobramento, ato segundo ou posterior à reflexão, mas a ação encontra-se implicada no ato mesmo de compreender ou interpretar. Nesse entendimento, o professor-pesquisador recusa a dicotomia entre o plano do pensamento e da ação, por considerar que os sentidos produzidos por meio da linguagem são a condição de possibilidade do agir no mundo.

Isso faz com que a dimensão da pesquisa na formação do professor-pesquisador seja compreendida para além de uma visão objetificadora, na qual realizar uma pesquisa ou interpretar um fenômeno educacional, por exemplo, seria capturá-lo em sua realidade factual, descrever suas leis, mecanismos e funcionamento, uma vez

que na realização da experiência da pesquisa, o professor-pesquisador procura evidenciar os horizontes de sentido histórico-cultural que configuram as relações dos sujeitos situados em um determinado contexto. Aqui podemos perceber uma diferença entre a lógica da ciência, que opera na construção dos conceitos, e a lógica da hermenêutica filosófica, que opera na compreensão dos horizontes de sentidos construídos historicamente.

A mudança da lógica do conceito científico para a lógica da compreensão situa a dimensão da pesquisa em um horizonte compreensivo no qual o professor-pesquisador apresenta, desde o início, um estreito envolvimento com o fenômeno a ser compreendido, ou seja, dentre os múltiplos fenômenos a serem compreendidos alguns interpelam o professor-pesquisador. O processo de interpelação promove, assim, uma implicação direta estabelecida entre os sujeitos na realização da experiência da pesquisa.

5.2 – O acontecer do diálogo, do jogo e da pesquisa

O verdadeiro carisma do diálogo está presente na espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer (GADAMER 2000, p. 131) .

Com a hermenêutica filosófica aprendemos que, no diálogo, encontramos um princípio da verdade, que a palavra só encontra sua confirmação ou negação através da recepção no outro e da aprovação do outro, e que a consequência do pensar que não for, ao mesmo tempo, um acompanhar dos pensamentos de seu interlocutor, fica sem força convincente. Entretanto, não são apenas as objeções ou as aprovações que fazem da conversação um diálogo, mas o fato de que, na abertura ao diálogo, algo novo veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo. Essa é a força transformadora que o diálogo nos promove.

Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós.[...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou (GADAMER, 2000, p. 134).

Nesse sentido, o diálogo estabelece uma estreita relação com o processo de pesquisa, uma vez que ambos iniciam pela realização da pergunta e não apresentam uma resposta ou um resultado determinado previamente, ou seja, o diálogo e a pesquisa são estruturados a partir de uma lógica que impossibilita o controle e a previsão de seus resultados.

Assim, não possuindo respostas antecipadas para suas inquietações, o professor-pesquisador, em seu processo de formação, precisa desenvolver a capacidade de ouvir o outro. O encontro com o outro marca a singularidade da experiência hermenêutica do professor-pesquisador, pois é levado a exercitar o confronto de idéias, pensamentos, valores, enfim, o confronto com diferentes formas e modos de vida, criando a possibilidade da realização do diálogo. Para Gadamer (2000, p. 138-39),

Só aquele que não ouve ou ouve mal, que permanentemente se escuta a si mesmo, aquele cujo ouvido está, por assim dizer, cheio do alento, que constantemente se infunde a si mesmo ao seguir seus impulsos e interesses, não é capaz de ouvir o outro.[...] Ouvir o outro é a verdadeira e própria elevação do ser humano à humanidade.

Em seu processo de formação, o professor-pesquisador deve ser levado a se deparar com diferentes e novos textos e discursos, desconhecidos interlocutores e parceiros em debates, inesperadas situações de sala de aula, experimentar o vazio teórico no campo de pesquisa, situações essas que o desestabilizem pela simples razão de essas situações não poderem ser reduzidas e encaixadas em seu arcabouço conceitual construído a priori. Essas situações produzem um verdadeiro desequilíbrio nas estruturas compreensivas do professor-pesquisador, suas certezas são questionadas, seus preconceitos e juízos são abalados pelo fato de que, o outro com o qual se depara, manifesta-se na sua autêntica radicalidade. Nesse momento, surge uma série de indagações: como compreender o outro (texto, cultura, aluno) a partir dele mesmo? Que perguntas ele me faz? Em que horizonte histórico situa-se seu discurso? Por sua vez, não existe um modelo de comportamento e um roteiro de respostas que o professor-pesquisador possa seguir e fazer uso, pois, é do inesperado desses encontros que nasce a pergunta e inicia o jogo da pesquisa. “A pergunta é, portanto, a chave que abre em seu

próprio horizonte a possibilidade de ouvir o outro nas suas respostas” (FLICKINGER, 2000, p. 46).

Isso significa que, o primeiro movimento do professor-pesquisador na realização de sua pesquisa, é marcado pela atitude de aprender a perguntar. A realização da pergunta é o ato fundador que inaugura e desencadeia o processo de compreensão desenvolvido na pesquisa e que, dessa forma, jamais deve ser compreendida ou encarada apenas como um mero procedimento metodológico, pois, é a pergunta que abre a porta ao horizonte alheio, ao desconhecido ou ao demasiado conhecido, arrastando consigo o sujeito que a faz.

A pergunta abre novas perspectivas de compreensão do outro na sua radicalidade. Esse fato faz com que a pergunta, no horizonte da pesquisa, não possa ser caracterizada como um mero procedimento metodológico. A realização da pergunta se constitui na força do próprio ato de pesquisar, é ela que abre o horizonte do diálogo e da confrontação do professor-pesquisador com o outro e consigo mesmo.

Em primeiro lugar é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo.[...] Todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BCHELARD, 1996, p.18).

Entretanto não há um método para ensinar ao professor-pesquisador o exercício da pergunta. A pergunta é um acontecer que se realiza na linguagem e que abre o diálogo como possibilidade da realização da compreensão. “Não se pergunta para confirmar o que já se sabe, senão para proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um mostrar-se que o prescreve e exponha simultaneamente” (FLINCKINGER, 2000, p. 46). Nesse sentido, considero que o processo de pesquisa exige, em primeiro lugar, o aprendizado do ato de perguntar, ou seja, de como preservar, na pergunta, a alteridade, o outro na sua diferença, situado no próprio horizonte do encontro. Essa parece uma questão simples e supérflua em se tratando da formação de professores-pesquisadores, mas se a levarmos a sério perceberemos sua importância. Foi a pergunta feita por alguns pensadores na realização de suas investigações, que lhes abriu novas perspectivas de

construções teóricas, por exemplo a mudança operada por Wittgenstein ao não perguntar mais o que é a linguagem, mas qual a sua funcionalidade? Ou a mudança trazida por Foucault ao não perguntar qual a origem do poder, mas como o poder é exercido nas sociedades? Ou ainda, a mudança operada por Heidegger ao deslocar a pergunta o que é o ser para perguntar sobre o sentido do ser. Com isso, quero mostrar que a realização da pergunta abre novas perspectivas de compreensão e situa o horizonte compreensivo do sujeito que a faz.

Para o professor-pesquisador, a tarefa da pesquisa, enquanto um processo de compreensão que se abre na pergunta, somente vem a acontecer a partir da disposição interna à pergunta de deixar-se envolver num diálogo. Diálogo esse não compreendido como possuindo um porto seguro sustentado por uma verdade a priori, nem como necessariamente apresentando uma síntese integradora ou um consenso como resultado. O diálogo é a realização da linguagem, é o espaço de encontro no qual e pelo qual as relações de alteridade estabelecidas entre os sujeitos se realizam.

Dessa forma, a própria constituição do diálogo impossibilita, ao professor-pesquisador, antecipar suas respostas e prever seus resultados. “O que ‘sairá’ de uma conversação ninguém pode saber por antecipação” (GADAMER, 1997, p. 559). Essa estrutura do diálogo aproxima-se da estrutura da pesquisa pelo fato de que, por mais que o professor-pesquisador se encontre munido de todo um instrumental de investigação científica, corre sempre o risco de ser surpreendido por um novo acontecimento no momento da realização da pesquisa. Esse acontecimento, por sua vez, foge ao domínio dos procedimentos técnicos, pois é governado pela imprevisibilidade presente tanto no acontecer do diálogo quanto na realização da pesquisa. Será mais autêntica uma pesquisa ou um diálogo quanto menos possibilidade tiverem os professores-pesquisadores ou os interlocutores de levá-los na direção que desejariam inicialmente.

O diálogo é uma condição própria da hermenêutica, especialmente porque não existe mais a absolutização da subjetividade moderna no processo de conhecimento, no sentido do domínio do sujeito. Antes disso, tem lugar a experiência do conhecer, que acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de se chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Assim, aprender

se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar. (HERMANN, 2003, p. 89-90).

Podemos aproximar, aqui, a relação entre “jogos de linguagem” desenvolvido por Wittgenstein e a situação dialógica da hermenêutica filosófica de Gadamer, pois, ambos não são constituídos por uma posição hierárquica entre os sujeitos em seus diferentes contextos. Na perspectiva dos “jogos de linguagem”, não há uma superioridade de um jogo em relação a outro. Pelo contrário, nos jogos de linguagem, qualquer mudança de regra provoca uma descaracterização e uma mudança do jogo. Também no diálogo hermenêutico não existe uma verdade fixada a priori, os interlocutores envolvidos no diálogo tem que levar a sério a posição do outro, uma vez que é no acontecer do diálogo que surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o diálogo passa a ser a própria condição do acontecer da verdade.

A partir dessa aproximação, podemos dizer que a forma efetiva da realização de cada diálogo pode ser descrita a partir do conceito de jogo. O jogo se caracteriza por ser um processo dinâmico que engloba os seus jogadores. A fascinação do jogo, experimentada pela consciência lúdica, reside em um deslocamento em relação ao seu ser próprio, de tal ordem que penetra num contexto de movimento que se envolve com o que não é ela, e se desdobra em sua própria dinâmica.

Um jogo está em andamento quando um jogador singular entrega-se à seriedade absoluta do jogo, isto é, quando não detém mais a distância, enquanto alguém que joga apenas e para quem o jogo não é sério. Tais pessoas, incapazes de uma tal entrega, dizemos ser pessoas que não podem jogar. Assim a constituição fundamental do jogo – repleto de seu espírito próprio, que é aquele de cumprir-se e de realizar o jogador na leveza, na liberdade, na sorte do êxito – é estruturalmente aparentado à constituição do diálogo, no qual a linguagem é real. Como se chega ao diálogo um com o outro, e como se é, ao mesmo tempo, levado adiante por ele, aí não determina mais a vontade do indivíduo que se reserva ou abre, senão a lei da própria coisa, da qual se trata no jogo e no diálogo (GADAMER, 2000, p. 124-125).

É justamente essa impossibilidade de antecipação dos resultados que aproxima o diálogo, o jogo e a pesquisa. Todos eles são estruturados por regras que garantem seu funcionamento, entretanto, há uma verdadeira impossibilidade de antecipação de seus resultados. Portanto, a interdependência dos interlocutores condiciona a realização do diálogo; a realização do jogo determina o envolvimento dos sujeitos jogadores. Por sua vez, a abertura do professor-pesquisador ao horizonte compreensivo do outro, caracteriza a realização da pesquisa.

A aproximação estabelecida entre o diálogo, o jogo e a pesquisa foi uma tentativa de apontar uma certa analogia estrutural entre esses três domínios da experiência, e mostrar que a ênfase atribuída pela política oficial à dimensão técnica e aos procedimentos de pesquisa, não são suficientes para garantir a formação de professores-pesquisadores.

Procurei mostrar que a lógica do diálogo, do jogo e da pesquisa fogem a qualquer forma rígida de imposição de sentido, pois constituem experiências singulares dos sujeitos que as experimentam. Entretanto, essa é uma questão que escapa quando se procura incluir a pesquisa na formação de professores a partir de uma racionalidade pragmático-instrumental. Portanto, pensar a pesquisa para além do discurso oficial, significa problematizar a racionalidade que opera na legitimação da pesquisa pelo desempenho e construir novas formas de compreender a formação e a prática professor-pesquisador.

5.3 - A aventura do professor-pesquisador na realização da compreensão

Compreender é uma aventura e é, como toda aventura, perigoso
(GADAMER, 1983, p.75).

A aventura hermenêutica do professor-pesquisador na realização da compreensão se dá pelo fato de que, o lugar de atribuição de sentidos, encontra-se situado na linguagem e não no sujeito pesquisador. Por outro lado, o foco de atenção

também não está na intencionalidade do sujeito do discurso ou do autor do texto, mas na capacidade do professor-pesquisador de se entregar à historicidade do fenômeno e deixar que este o redefina. Isso faz com que o professor-pesquisador assuma uma postura compreensiva que vai se modificando durante o desenvolvimento da pesquisa, redefinindo-se em novos horizontes de sentido que, por sua vez, abalam suas certezas prévias e produzem novas asserções.

Assumir uma postura de pesquisa significa estar aberto ao desconhecido ou problematizar o demasiado conhecido, expondo-se às novas possibilidades que se manifestam no processo da pesquisa. “Em vez de dominar, na qualidade de conhecedor, o processo do conhecimento, o pesquisador deve experimentar a si mesmo, expondo-se ao risco de perder sua certeza inicial” (FLICKNGER, 1994 p. 205). Isso significa, para o professor-pesquisador, ter de assumir que sempre existe uma boa chance de que seu projeto prévio de antecipação de sentidos e suas primeiras afirmações estejam erradas. Essa possibilidade de erro faz com que a realização da pesquisa se caracterize como uma atividade que sempre envolverá riscos.

Desse modo, não é de se estranhar que o professor-pesquisador, ao longo de sua pesquisa, conviva com momentos de crises teóricas, valorativas, existenciais, que se devem basicamente a um processo hermenêutico da compreensão, o qual situa o professor-pesquisador em um novo horizonte compreensivo constituído por novas asserções, posições, convicções³⁶.

Por sua vez, esse movimento de transformação por que passa o professor-pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, somente é garantido por sua atitude de abertura ao diálogo, realizada no processo de compreensão do desconhecido. Nesse sentido, sua iniciativa em ouvir o outro, despojado de qualquer disposição tirânica, é a

³⁶ Ao discutir as transformações pela qual passa o sujeito na realização da compreensão, a hermenêutica filosófica afasta-se de uma ênfase na discussão epistemológica sobre o conhecimento – na qual era concebida como técnica de interpretação ou como instrumento metodológico de pesquisa – e procura situar suas discussões na dimensão ontológica da compreensão. Essa mudança de horizonte compreensivo realizada por Heidegger e levada a cabo por Gadamer, ficou conhecida, na filosofia, como virada ontológica, por considerar que, no processo de compreensão, é o ser que se abre e se põe em movimento.

atitude hermenêutica inicial que possibilita a manifestação do horizonte compreensivo do outro enquanto tal, capaz de ser compreendido em sua alteridade³⁷.

Nessa perspectiva, a abertura hermenêutica realizada pelo professor-pesquisador, pode ser considerada como o início do processo da pesquisa. A abertura ao outro é um movimento inicial e permanente, uma vez que, na pesquisa, assim como no diálogo, há sempre algo por ser dito. Não cabe, ao professor-pesquisador, ter a pretensão de fechar o diálogo ou alcançar a interpretação correta, perfeita e verdadeira, ou seja, é ilusão querer dar a última palavra, pois “a hermenêutica caracteriza-se enquanto aquele saber do quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo” (GADAMER, 2000, p. 211).

A impossibilidade de alcançar a “verdade absoluta” faz com que o professor-pesquisador perceba que a reflexão científica das experiências não esgota jamais a amplitude de seus sentidos possíveis. Ele sabe que, na realização da pesquisa, existe sempre o risco de perder algo de vista quando se acredita ter chegado a uma verdade última. O reconhecimento de que a verdade é um acontecer que se realiza na linguagem, situa o professor-pesquisador em um novo horizonte compreensivo no qual nenhuma instauração de sentido pode levar à afirmação de uma verdade superior e inquestionável.

A verdade da hermenêutica consiste na confiança da experiência da interpretação e no reconhecimento do estranho, do outro enquanto tal, do que na subsunção da realidade vivida às delimitações impostas pela lógica conceitual (FLICKINGER, 2000, p. 30).

Assim, podemos dizer que a experiência da interpretação e do reconhecimento do outro, são movimentos que se realizam não só no diálogo que cada interlocutor trava consigo mesmo, mas também no diálogo no qual estamos todos compreendidos. Nesse sentido, o questionamento hermenêutico do professor-pesquisador apresenta-se como estando ligado ao propósito de tematizar o processo de

³⁷Alteridade [al-tear ego= outro eu]. Qualidade do que é outro. Na hermenêutica filosófica, alteridade diz respeito ao reconhecimento do outro naquilo que lhe é próprio. As relações de alteridades são situadas na abertura do intérprete ao horizonte de sentido do texto.

instauração de sentido, nascido na teia do relacionamento dos sujeitos com o outro e com o mundo, como veremos a seguir.

4.4 – O professor-pesquisador e o encontro com o outro

Nesse momento introduzo, no cenário da discussão a dimensão, inquietante aberta pela experiência do professor-pesquisador com o desconhecido, com o estranho, verdadeiro motor da reflexão. A impossibilidade conceitual de capturar o desconhecido coloca o professor-pesquisador em uma situação nova e desestabilizadora que provoca uma certa sensação de inquietação e de vazio intelectual. Numa situação hermenêutica, essa dimensão inquietante pode ser caracterizada como

Uma experiência ontológica que, enquanto experiência, dá-se *antes* de toda a atividade reflexionante. Trata-se aqui, sempre, de algo ou de alguém que se encontra à nossa frente e, como tal, dirige-se a nós e inquieta-nos, devido única e exclusivamente ao fato de ser outro que nós mesmos (FLICKINGER, 2000, p.28).

No encontro com o outro, o professor-pesquisador vê-se solicitado a se posicionar e a se entregar na experiência da pesquisa, ao horizonte de sentido próprio do outro. Sendo assim, o encontro com o outro é um convite insistente para que o pesquisador se deixe envolver em um espaço de um mundo novo, diferente, alheio ao seu.

É o choque entre o nosso mundo de vida e a promessa desse novo mundo possível, o que nos leva à experiência de uma profunda irritação. Irritação que nos impele a um posicionamento também novo, a um modo de abrir-nos, procurando lugar dentro do novo espaço. Isso se dá através da descoberta e do desmascaramento de nossos próprios hábitos, interesses e paixões pessoais, orientadores da postura anterior (FLICKINGER, 2000, p. 33).

Dessa forma, o caráter provocador do outro que vem ao encontro do horizonte compreensivo do professor-pesquisador, cria uma situação hermenêutica com

possibilidade de realização da pesquisa. Na experiência do encontro com o outro, vemos atuando uma lógica que não transforma a experiência em repetição, mas compreende a singularidade da experiência que não deixa inalterado aquele que a faz. Quando o professor-pesquisador toma a sério a posição do outro, ele obriga a tornar transparentes para si mesmo as implicações e pressupostos que alimentam sua própria postura.

O questionamento hermenêutico apresenta-se com o intuito de descobrir o processo de instauração de sentido, nascido na teia de nosso relacionamento com o mundo. Isso faz com que a experiência hermenêutica abarque algo que se encontra além do articulado explicitamente nas determinações conceituais da teoria, sem, entretanto renunciar à pretensão de validade enquanto saber (FLICKINGER, 2000, p. 29).

O trabalho do professor-pesquisador caracteriza-se, então, por uma permanente tensão entre a experiência vivida no encontro com o outro e sua necessidade de fundamentação. Essa tensão se estabelece pelo fato de que o outro jamais pode ser considerado como mero objeto de investigação para um sujeito cognoscente. Pois, assim considerado, perderia exatamente o que nele é fascínio autêntico, o seu misterioso vir-nos ao encontro, exigindo posicionamento e resposta.

Ao levar a sério o posicionamento do outro, o professor-pesquisador é envolvido por uma sensação de estranhamento, isso porque experimenta uma nova situação que foge a tudo que lhe é familiar sacudindo suas estruturas e lhe provocando perguntas. Esse outro pode ser um texto, um sentido novo, quanto uma outra pessoa ou uma cultura alheia que exige do professor-pesquisador assumir uma postura própria. Podemos dizer, entretanto, que esse processo é vivido com um sentimento de profunda inquietação. Nessa situação, o professor-pesquisador pode assumir, no mínimo, duas atitudes: a primeira, recusando-se a aceitar o desafio colocado pela nova situação; a segunda, aceitando-o e abrindo o caminho para a realização da pesquisa.

Querer compreender à experiência vivida, exige de nós a disposição de aceitar o alheio, o outro, o desconhecido nele mesmo, isto é, na própria ameaça nele contida e aberta na constatação da distância intransponível, presente no encontro. Só assim, também, é-nos possível reconhecer na

autenticidade que lhe é própria, o que nos vem ao encontro. (FLICKINGER, 2000, p. 45).

Entretanto, a experiência vivida pelo professor-pesquisador é uma das dimensões da pesquisa pouco trabalhada nos cursos de formação de professores. Talvez pelo fato da pesquisa ser concebida nos cursos de formação apenas como um conjunto de técnicas e procedimentos metodológicas a ser ensinado aos futuros professores; ou pelo fato de que, a experiência, nos moldes da ciência, é governada pelo princípio da repetição para poder ser generalizada; ou ainda, porque simplesmente essa é uma questão que não interessa aos pesquisadores da área de educação. Enfim, são inúmeras as razões que fazem com que essa discussão não entre no cenário da formação de professores-pesquisadores.

Por sua vez, ao não tematizar a experiência vivida pelo professor-pesquisador na realização da pesquisa, os cursos de formação esquecem que, tanto no ensino quanto na pesquisa, os professores convivem com sujeitos situados em horizontes compreensivos diferentes e que precisam ser compreendidos a partir de sua historicidade. Portanto, no processo de ensino e na realização da pesquisa, o professor-pesquisador deve ter o cuidado de não equiparar a estranheza do desconhecido ao que lhe é familiar e, assim, submeter a alteridade do outro aos seus próprios conceitos prévios. Nesse sentido, Gadamer (1997, p. 577) nos alerta para o fato de que “apesar de toda a sua metodologia científica, o pesquisador comporte-se da mesma maneira que todo aquele que, como filho do seu tempo, está dominado acriticamente pelos conceitos prévios e pelos preconceitos do seu próprio tempo”.

Com esse entendimento, podemos dizer que, nas experiências de ensino e de pesquisa, a compreensão remete-se ao horizonte do outro fazendo com que o professor-pesquisador assuma o outro naquilo que lhe faz sentido. Isso significa que o outro é colocado em uma situação onde é levado a sério aquilo que diz e o que, de fato, quer dizer. Realizar uma pesquisa nesse sentido, não significa recair ao domínio do oposto, do outro e, em geral, do mundo objetificado, como também não consiste numa auto-anulação do sujeito. Realizar uma experiência no ensino ou na pesquisa, significa fazer valer, em si mesmo, os argumentos contrários e adversos de seus interlocutores.

Nessa perspectiva, discutir a formação do professor-pesquisador significa compreender a pesquisa como um verdadeiro acontecer. Acontecer que não está propriamente determinado por um conjunto de técnicas e procedimentos científicos, que não é governado pelo princípio da previsibilidade e que não transforma a experiência do sujeito em repetição capaz de ser generalizada. O que estou dizendo com isso é que, a lógica da pesquisa em educação não deve ser compreendida a partir de modelos fixos e previsíveis, mas a partir da lógica do acontecimento onde cada experiência remete à sua própria singularidade.

Portanto, a experiência do ensino e da pesquisa caracteriza-se como um verdadeiro acontecer, no qual o professor-pesquisador desloca seu horizonte de compreensão ao outro sem suprimir o seu próprio mundo. É no espaço aberto pelo confronto entre os horizontes de sentidos diferentes, que podemos situar e compreender a experiência da pesquisa na formação e prática de professores. Nessa experiência, o confronto e a negação não são suprimidas ou transformados em uma síntese integradora, mas participam e constituem o próprio processo da compreensão.

O esclarecimento dessa situação possibilita-nos ampliar a discussão da formação do professor-pesquisador para além de uma compreensão meramente técnica e instrumental da pesquisa - presente na atual política oficial de formação de professores. É necessário compreender que o professor-pesquisador está sempre situado em um horizonte histórico que lhe possibilita, através do confronto com a tradição, realizar um autêntico diálogo com o outro em seu horizonte compreensivo. Assim, não basta instrumentalizá-lo tecnicamente para que se torne um pesquisador, pois, a inclusão da pesquisa como conteúdo de ensino e como procedimento metodológico em nada garante plenamente a formação de professores-pesquisadores.

Outro aspecto que se relaciona diretamente com a formação do professor-pesquisador diz respeito ao processo de estranhamento e familiaridade realizado no desenvolvimento da pesquisa. Provocaria muitos mal-entendidos se o professor-pesquisador tentasse compreender uma tradição diferente, tomando como referência a sua própria tradição com seus juízos, valores e preconceitos. Entretanto, o professor-pesquisador deve assumir que não é possível a erradicação de todos os pré-juízos,

compreendendo que os resultados de sua pesquisa ou de sua interpretação manifesta sempre uma verdade situada historicamente.

A realização da pesquisa é sempre situada em meio a um processo caracterizado pela familiaridade e pelo estranhamento, ou seja, situa-se na tensão posta entre o horizonte compreensivo do pesquisador e o horizonte histórico daquilo que se pretende compreender. Aqui se manifesta também uma tensão entre o estranho e o familiar que a tradição ocupa junto ao professor-pesquisador, entre a objetividade factual e a distância pensada historicamente, entre o distanciamento histórico e a pertença a uma tradição. É nesse entremeio que a pesquisa se realiza, devendo ser o espaço de atuação do professor-pesquisador.

Situado nesse lugar intermediário entre a estranheza e a familiaridade, não cabe somente ao professor-pesquisador, em seu processo de formação, conhecer os vários procedimentos de pesquisa, mas esclarecer as próprias condições sobre as quais ela surge e é realizada. Entretanto, na realização da pesquisa os preconceitos e as opiniões prévias não podem ser percebidos de imediato. Isso significa que o professor-pesquisador não está em condições de fazer a distinção, por si mesmo e de antemão, entre preconceitos produtivos, que tornam possível a realização da pesquisa, e outros que a obstaculizam, provocando mal-entendidos ou generalizações precipitadas.

Desse modo conseguir ouvir a voz de um preconceito ou colocá-lo diante dos olhos, é tarefa extremamente difícil e quase impossível enquanto ele estiver desapercivelmente em funcionamento. Seu aparecimento somente é possível quando é confrontado com a tradição. Pesquisar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, com a finalidade de que a autenticidade do outro seja trazida a falar para o pesquisador.

Na verdade, o preconceito próprio só entra realmente em jogo, na medida em que já está metido nele. Somente na medida em que se exerce, pode experimentar a pretensão de verdade do outro e oferecer-lhe a possibilidade de que este se exercite por sua vez (GADAMER, 1997, p. 448).

Podemos dizer, então, que é nesse momento que a pergunta assume seu verdadeiro sentido, pois a suspensão dos preconceitos inicia-se justamente pela formulação da pergunta colocada no jogo da pesquisa. A essência da pergunta nesse caso, consiste em iniciar a pesquisa ou o diálogo e manter sempre aberta a possibilidade de novas interpretações. Nesse sentido, uma pesquisa que julga ter alcançado a interpretação correta, é incapaz de sentir a força da finitude da compreensão. Nossa humilde tarefa enquanto professores-pesquisadores é continuar o diálogo que se abre a cada final de uma pesquisa e a cada realização de uma nova pergunta.

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em uma abordagem hermenêutica, procurei, nesta Dissertação, analisar a formação de professores buscando compreender os horizontes discursivos que demarcam os sentidos da pesquisa na política oficial para a educação básica. Situei a atual política em um horizonte discursivo caracterizado por um processo de deslegitimação dos metarrelatos filosóficos que fundamentavam e legitimavam o saber científico e as instituições universitárias. Esse contexto de deslegitimação promovido pela incapacidade de fundamentação nos metarrelatos (de elevação do espírito absoluto ou de emancipação política dos sujeitos trabalhadores) não pode, contudo, passar sem um processo de legitimação. Desse modo, no momento atual, presenciamos novas formas de legitimação do saber científico, das instituições superiores e, conseqüentemente, da formação de professores que se materializam na política oficial através das Diretrizes e de um conjunto de documentos que regulamentam a formação de professores.

Nesses documentos oficiais, percebi a introdução de um mecanismo técnico de legitimação que tem como finalidade otimizar a performance do sistema social. Para tanto, deve-se formar profissionais capacitados tecnicamente e com competências operacionais necessárias para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Foi a partir dessa compreensão que procurei situar a política oficial de formação de professores – a qual assume a “pedagogia das competências” - como o centro das reformas educacionais em nosso país.

Através da análise e interpretação das Diretrizes e suas articulações com outros documentos oficiais, pude perceber que atualmente a busca pela legitimação das instituições de ensino superior e da formação de professores encontra, no “princípio da performatividade” ou no “melhor desempenho funcional”, a sua principal ênfase. Tendo como parâmetro o aumento da produtividade através da melhor performance do sistema social, o discurso oficial procura legitimar, no campo educacional, a pedagogia das competências operacionais e as habilidades necessárias ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas dos professores.

Nessa perspectiva, a construção de competências operacionais e habilidades necessárias para melhorar a performance do professor em sala de aula, passa a determinar como devem ser organizados os currículos, a avaliação, os tempos e espaços institucionais, os conteúdos, demarcando, inclusive, o que deve ser objeto de pesquisa dos professores e qual tipo de pesquisa deve ou não deve merecer investimento das agências financiadoras. Como consequência, as instituições de ensino superior tendem a assumir fins estritamente funcionais e a construção de competências operacionais assume amplamente o núcleo da organização institucional, das práticas pedagógicas e da própria formação de professores.

No que diz respeito à formação do professor-pesquisador, a política oficial inclui a pesquisa como elemento essencial da formação, entretanto, seu sentido encontra-se vinculado diretamente ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A pesquisa é compreendida como um conjunto de procedimentos metodológicos que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares, devendo ser utilizada como instrumento pedagógico para aperfeiçoar a prática dos professores em sala de aula.

Um aspecto que merece destaque na política oficial é a capacidade de incorporar, em seus discursos, conceitos de diferentes perspectivas teóricas e fazê-los funcionar a partir da lógica de uma racionalidade pragmático-instrumental, onde o aumento da produtividade e a otimização do desempenho funcional das instituições determinam os fins da educação. Conceitos como: competência, pesquisa, prática reflexiva, interdisciplinaridade, aprendizagem e o próprio princípio da ação-reflexão-ação são incorporados e passam a operar, na política oficial, a partir da lógica uma racionalidade instrumental.

Por outro lado, os debates sobre a formação de professores desenvolvidos atualmente nas universidades, têm revelado uma significativa preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes em meio à complexidade dos fenômenos educacionais. A dinâmica do cotidiano escolar e a multiplicidade das práticas dos professores, denunciam e estabelecem um confronto com os paradigmas orientadores dessas práticas. A aproximação com as diferentes formas de práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar coloca, sob suspeita, as intenções paradigmáticas

que pretendem dar respostas universais para uma realidade que se apresenta cada vez mais singular e contextual.

Em nossa atualidade, as universidades devem se constituir em um espaço de crítica e autocrítica de seu papel e funcionalidade, abrindo espaço para a produção de discursos e práticas alternativas que possibilitem rupturas e inovações no seu interior. Os professores-pesquisadores da área de educação, ao aumentarem a sua capacidade de resposta aos problemas educacionais, não podem silenciar ou perder de vista a sua capacidade de problematização e questionamento. Nesse sentido, a pesquisa assume um importante papel não apenas como conteúdo a ser ensinado no processo de formação de professores, mas também, como atitude crítica de desconstrução das normas e valores cristalizados como verdades absolutas e naturais, e como formulação de perguntas que possibilitem a abertura de novas perspectivas nas formas de compreender os problemas educacionais que se apresentam atualmente.

Nessa perspectiva, busquei abrir um novo horizonte de discussão para a dimensão da pesquisa na formação do professores-pesquisadores. Ao estabelecer a relação entre Hermenêutica e Educação, procurei situar as discussões referentes ao professor-pesquisador em um novo horizonte compreensivo, onde questões referentes ao método científico, técnicas e procedimentos de pesquisa, objetividade e validade científica, abrem espaço para outras tematizações, tais como: a importância da pergunta na realização da pesquisa, aventura e a experiência da pesquisa na formação de professores, o encontro do professor-pesquisador com o outro. Com isso, intencionei não apenas incluir novos elementos para se pensar a pesquisa, mas colocar em questão os próprios pressupostos que orientam a formação de professores-pesquisadores presentes nos documentos oficiais.

Nesse novo horizonte de compreensão, a pergunta inicial realizada neste trabalho assumiu sua força vinculante. Foi perguntando pelo sentido da pesquisa na política de formação de professores que procurei compreender o exercício da pesquisa como experiência hermenêutica compreensiva, que constitui o sentido do conhecimento e das práticas educativas dos professores-pesquisadores em seu processo de formação. Dessa forma, o curso de formação deve possibilitar, aos futuros professores, exercitar experiências de pesquisa não somente como instrumentalização metodológica ou como

tarefa curricular, mas, sobretudo, como experiência da compreensão, na qual os sujeitos vivenciem encontros culturais, problematizações epistemológicas, reflexões filosóficas e sociais, enquanto elementos que possam fazer sentido à sua formação profissional.

Considero que reconhecer a formação do professor-pesquisador não significa apenas instrumentalizá-lo metodologicamente a fim de executar uma investigação, mas possibilitá-lo experimentar a atividade de pesquisa através de encontros em diferentes contextos educativos, de exercícios que possibilitem o estranhamento do familiar, do habitual e a familiaridade com o estranho, com o desconhecido.

Nessa perspectiva, compreender a experiência da pesquisa no processo de formação de professores significa concebê-la como um espaço privilegiado para o reconhecimento da alteridade. Esse exercício, aparentemente simples, torna-se extremamente complexo quando o outro se apresenta na sua radicalidade. A alteridade do outro não pode ser subsumida pelos preconceitos do professor-pesquisador. É justamente no jogo estabelecido entre os sujeitos, no processo da pesquisa, que a atitude de estranhamento e de familiaridade e a abertura ao diálogo, devem emergir como possibilidade de reconhecimento das alteridades.

Nas atividades de ensino e pesquisa, o jogo das alteridades só tem sentido na relação estabelecida entre o professor-pesquisador e o outro. Isso faz com que a alteridade jamais possa ser concebida como um a priori a ser preservado, ou como modelo a ser alcançado; pelo contrário, é somente na relação que as alteridades podem se manifestar nas suas diferentes formas.

A impossibilidade do reconhecimento do outro enquanto tal, carrega, consigo, os germes de uma atitude autoritária. Impossibilitar a abertura ao horizonte compreensivo do outro pode favorecer o aprisionamento do estranho, do desconhecido às estruturas prévias do professor-pesquisador que passa a determinar, com isso, o resultado da pesquisa, além de que acaba reforçando as relações autoritárias entre os sujeitos.

Por esse motivo, enfatizei como um dos pontos centrais na realização da pesquisa, a abertura do professor-pesquisador ao horizonte compreensivo do outro. Pelo fato de haver uma verdadeira impossibilidade de aplicação de um modelo prévio às diferentes situações da pesquisa a abertura, ao horizonte de sentido do outro passa a ser uma atitude exigida na realização da pesquisa e que, portanto, deve ser experimentada no processo de formação de professores-pesquisadores.

Por outro, lado essa situação hermenêutica possibilita a fusão de horizontes entre diferentes culturas e tradições. Entretanto, a fusão de horizontes não pode ser entendida como o resultado final de um diálogo ou como a fixação de verdades universais, mas sim, como consenso provisório obtido entre interlocutores, grupos e culturas que se colocam no diálogo, legitimado pela tradição que sempre está em movimento e atualização.

Para finalizar, gostaria de ressaltar a necessidade de maiores aprofundamentos de estudos no que confere às aproximações entre Hermenêutica e Educação, uma vez que há uma escassez de pesquisas nessa área, especificamente no que diz respeito à temática do professor-pesquisador em seu processo de formação. Considerando que esta Dissertação de Mestrado corresponde a um primeiro trabalho de pesquisa realizado nesse campo de estudo, tenho clareza de suas limitações, mas desde já afirmo o interesse em dar continuidade a esta pesquisa, procurando articular o campo da pesquisa educacional com a Hermenêutica Filosófica - um campo de estudo que a cada dia me parece fascinante e desafiador.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodore & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ALMEIDA, C.L & FLICKINGER, H.G. & ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS,2000.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto,1996.

_____. **A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico**. 5 ed.- Lisboa: Editorial Presença, 1991.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 2000

BREZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, S & PESSOA, Valda I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dário; PERREIRA, Elisabete. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

CANEAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes, e pesquisa**. 2 ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANEN Ana & MOREIRA Antonio F. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

FAZENDA, Ivani.(Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. SP: Cortez, 1997.

_____. **A pesquisa em educação e transformação do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In ALMEIDA, C.L & FLICKINGER, H.G. & ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 27-52..

_____. O ambiente epistemológico da educação ambiental. In: Educação e Realidade. **Educação Ambiental**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, jul./dez 1994, n.º 2, v.19.

FREITAS, Helena C. Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação & Sociedade. **Políticas públicas para educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002**. Revista de ciência da educação, CEDES, número especial 2002, p. 137-166.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3 ed.- Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002

_____. A incapacidade para o diálogo. In ALMEIDA, C.L & FLICKINGER, H.G. & ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS,2000,p.129-140.

_____. Homem e linguagem. In ALMEIDA, C.L & FLICKINGER, H.G. & ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS,2000, p. 117-127

_____. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin a H.-G. Gadamer. In ALMEIDA, C.L & FLICKINGER, H.G. & ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS,2000, p. 203-222.

_____. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dário; PERREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica: introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, 1999.

GRUN, Mauro & Costa M. Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In COSTA (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação,1996.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. São Paulo. Tempo brasileiro. BTU,1990.

HEIDEGGER, Martins (1927). **Ser e tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HERMANN, Nada. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A,2003

LEITE, Denise & MOROSINI, Marília. (Orgs.) **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. RJ: José Olympio, 2000.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

MACEDO, Elizabeth F. **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?** Teias: Revista da Faculdade de Educação/UFRJ nº 2 (jul/dez,2000), p. 7-18.

_____. & MOREIRA Antonio F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In CANEN Ana & MOREIRA Antonio F. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

POPKEWITZ, T. S. **Modelos de poder y regulación social en pedagogía – crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: (Orgs.) ROSA, D. Gonçalves & SOUZA, V. Camilo.(Orgs.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. RJ: DP&A, 2002.

ROSA, D. E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton Camilo.(Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. RJ: DP&A, 2002.

ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, V. Camilo.(Orgs.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. RJ: DP&A, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. RJ: Graal, 1989.

_____. **A crítica da razão indolente**. 2 ed.– São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7 ed.- São Paulo: Cortez, 2000b.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. (textos seleccionados por J. Rudduck e D. Hopkins). 3 ed.- Madrid: Morata, 1996.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2º edição. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático-reflexivo. In: **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Documentos Oficiais:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO (MEC). **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO (MEC). **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Maio/2000.

Documentos disponíveis na página do MEC na Internet:

<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm#superior>

_____. **Parecer - CP n.º 115/99.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Parecer - CES 970/99.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Parecer - CES n.º 1.070/99.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Decreto 3.276/99.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Decreto n.º 3554, de 07/08/2000.** Brasília: MEC, 2000.

_____. **Resolução n.º 01/99.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Decreto n.º 3.860/01.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002.** Brasília: MEC, 2002

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002.** Brasília: MEC, 2002