

Um estudo sobre as relações entre o professor de educação básica e a pesquisa

Menga Lüdke*

A idéia do professor pesquisador é amplamente aceita na universidade hoje, mas pouco se sabe sobre o que pensam sobre ela professores da educação básica. O estudo aqui relatado se propôs investigar o que pensam esses professores sobre o papel da pesquisa, assim como sua prática, no dia a dia de seu trabalho nas escolas. Quais as condições e qual a preparação que têm para realizá-la? Que tipo de pesquisa consideram mais importante e viável em seu trabalho? Também foram investigadas opiniões de professores da universidade responsáveis pela formação de professores para a educação básica sobre as questões mencionadas.

A importância da pesquisa na formação e na prática dos professores da educação básica parece amplamente reconhecida nos meios acadêmicos. Entretanto, pouco se sabe, entre nós, sobre o que ocorre de fato a esse respeito entre os professores desse nível de ensino, especialmente os das escolas da rede pública. Como concebem eles o papel da pesquisa em suas escolas? Que formação receberam e de que condições dispõem para realizá-la? Que tipo de pesquisas de fato realizam? Onde as divulgam? Para procurar responder a questões como essas propusemos o estudo aqui relatado.

Nossa investigação se originou de outra anterior, que focaliza o processo de socialização profissional de professores (Lüdke, 1998). Uma de suas constatações nos instigou sobremaneira: a prática da pesquisa e mesmo a formação para ela não foram apontadas como importantes por professores formadores de futuros docentes, em cursos de licenciatura e de 2º grau para o magistério. Nossos entrevistados, professores desses cursos, de modo geral não incluíram o componente pesquisa, entre os apontados como necessários para a formação do futuro mestre, seja no curso de nível médio, seja no de nível superior. A tal ponto nos surpreendeu essa ausência, que decidimos propor uma investigação a seu respeito. Para tanto, propusemos um estudo em escolas de nível médio, da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, a partir de

* Professora da PUC - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

entrevistas com professores que desenvolvem pesquisa, em paralelo às suas funções docentes. Essa investigação recebeu o título de “A pesquisa e o professor da escola básica” e foi desenvolvida por uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio, nos anos 1998-1999, com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Obtivemos uma série de informações básicas sobre as quatro escolas estudadas, junto aos seus administradores e a partir de documentos por eles fornecidos. Em seguida partimos para entrevistas com coordenadores dos diferentes setores daquelas instituições, pedindo que nos dessem seus depoimentos, como coordenadores e professores e também nos indicassem professores da casa que desenvolviam pesquisas. Assim, a partir de entrevistas com setenta professores, pudemos reunir um conjunto de informações sobre a prática da pesquisa na escola básica, sua importância e viabilidade, as condições de sua realização, a formação requerida para essa prática, seja no período pré-serviço, seja pela educação continuada do professor, os estímulos oferecidos pela própria instituição de trabalho ou por agências externas, a importância do trabalho com colegas para a prática da pesquisa, o papel das associações e dos encontros científicos e, por fim, a própria concepção de pesquisa que orienta os professores da educação básica.

As escolas foram escolhidas com base em critérios que nos assegurassem as condições da prática de pesquisa entre seus professores. Por isso, selecionamos dois colégios de aplicação, ligados a universidades públicas, uma escola muito tradicional, com um regime de contratação próprio, ligada ao sistema federal e uma outra bem jovem, concebida segundo um projeto de inovação pedagógica, ligada a uma grande instituição de pesquisa na área da saúde. Elas apresentam características de certa forma especiais, em termos de instalações, e regime de contratação de pessoal. Por essa razão as informações nelas obtidas não podem ser diretamente transpostas para toda a rede de escolas públicas da educação básica. Mas podem servir como ilustrações do que se passa na parte mais bem aquinhoadada dessa rede, sob certos aspectos. As dificuldades e problemas que registramos dentro delas terão, por certo, chances de ocorrer com maior frequência e intensidade nas escolas da parte restante. O que não exclui, é claro, a possibilidade de encontrarmos, nessa parte, escolas que desenvolvam trabalhos excelentes, incluindo ou não a prática de pesquisa.

A literatura específica e até a legislação relativa à formação de professores já admitem a importância da pesquisa na preparação e no trabalho do professor. A idéia não é recente, tendo sido já proposta na obra de L. Stenhouse sobre o desenvolvimento do currículo (Stenhouse, 1975), e recebido um grande impulso no trabalho de D. Schön sobre o *reflective practitioner*, como já tive oportunidade de comentar (Lüdke, 2000 e 2001a). A enorme difusão das idéias de Schön levou a toda a comunidade educacional uma onda na direção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o

selo da racionalidade técnica. O trabalho de Schön foi muito eficiente na denúncia desse tipo de subordinação, à qual nenhum profissional na realidade se submete por inteiro, como o autor demonstra muito bem nos vários casos que analisa em sua obra *The reflective practitioner*, de 1983. Embora não tenha tratado diretamente do professor nessa obra, suas análises se encaixam muito bem na figura desse “profissional”, obrigado a “agir na urgência e decidir na incerteza”, na feliz expressão de Ph. Perrenoud (1996).

O entusiasmo despertado pelas idéias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as idéias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante, porém, considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico, como nos lembra bem J. Contreras, (1997), ao analisar a obra de H. Giroux (1990) sobre os professores como intelectuais.

Constatações da primeira etapa do estudo

Enquanto no ambiente acadêmico a idéia da pesquisa na prática e na formação docentes ou o “movimento da pesquisa do professor”, o *teacher research movement*, no dizer de pesquisadores americanos (Cochran Smith e Lytle, 1999; Anderson e Herr, 1999) ocupam largo espaço nas discussões e na literatura específica, na realidade das escolas de educação básica, esse espaço, ou mesmo essa preocupação, não alcançam as mesmas dimensões. Há pouco tempo, em uma banca de doutorado, cujo tema envolvia a pesquisa de professores de uma escola básica, ouvi de uma das examinadoras uma expressão muito significativa para nossas reflexões a respeito da questão: “acho que esse assunto de professor pesquisador é muito mais nosso, da academia, do que dos professores da educação básica. Eles têm coisas mais urgentes com que se preocupar”.

a) preocupação com o projeto

Nas escolas por nós investigadas essa preocupação existe entre os professores. Como já foi indicado, são escolas que reúnem características até certo ponto especiais, entre as quais a própria expectativa do desenvolvimento de pesquisas por parte de seus professores. Não nos surpreendeu, portanto, a resposta afirmativa de grande parte dos nossos entrevistados, quando interrogados sobre se faziam pesquisa. Ela constitui parte de sua obrigação como docentes, com carga horária prevista e mesmo algum estímulo, sob a forma de bolsa ou suplemento salarial, em três das escolas

investigadas. Entretanto, nem todos os professores entrevistados declararam “estar fazendo pesquisa” nessas escolas, e isso parece de certa forma surpreendente.

Nem todos correspondem, pois, à expectativa da prática de pesquisa, ao lado de suas funções docentes. Fomos logo divisando uma série de razões que ajudam a entender o porquê dessa situação nas escolas. De modo geral, há uma certa flexibilidade no controle das atividades de pesquisa pelo professor, por parte das instituições. Desde o próprio projeto de pesquisa até o seu relatório final, ou algum outro documento que possa dar conta de seu desenvolvimento, não são devidamente registrados, classificados e disponibilizados, para consultas vindas do exterior da escola, ou mesmo para os colegas que nela trabalham. Nossas tentativas de obter materiais representativos desses aspectos foram muito pouco frutíferas, resultando num conjunto de itens muito reduzido, desproporcional em relação aos que declararam fazer pesquisa. É oportuno lembrar a distinção proposta por J. Beillerot, (1991) entre “estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador”. O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Já a expressão “fazer pesquisa” indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade, que se for realizada com regularidade e autonomia pode então conduzir ao *status* de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia. Nossos professores se encontram, em geral, em uma situação aproximada à de “estar em pesquisa”, indicada de um modo bastante amplo por um “projeto”, nem sempre identificável como projeto de pesquisa. Pode tratar-se do projeto de um curso, ou de uma unidade específica dele, na qual o professor procura ensaiar um novo *design*, ou novos materiais e estratégias de ensino, às vezes em conjunto com seus alunos, num trabalho semelhante ao que propõe Stenhouse (1975) através da figura do “professor artista”, que vai experimentando em sua sala de aula. Outras vezes se trata de um projeto de estudo do próprio professor, sozinho ou em conjunto com outros colegas, visando o aprofundamento de um tema de interesse comum, com leituras e discussões de grande proveito para seu desenvolvimento profissional. Ou pode tratar-se de projeto para elaboração de um livro didático, um vídeo, um CD Rom, um filme, enfim, um instrumento para o trabalho docente, sem necessariamente implicar a realização de uma pesquisa.

Esses são exemplos recolhidos em nosso estudo, pelos quais podemos perceber a função exercida pelo projeto nas escolas estudadas. Ele preenche, ainda que por vezes de modo apenas formal, uma exigência da instituição a respeito da prática da pesquisa. Como não é feito um acompanhamento sistemático do seu desenvolvimento, e nem sempre uma avaliação muito criteriosa de sua proposição, não se pode afirmar que foi proposto e realizado um trabalho de pesquisa, em grande parte dos casos relatados. Devo lembrar que nosso estudo se centrou sobretudo nos depoimentos dos professores entrevistados, não tendo podido acompanhar por um período considerável a vida do estabelecimento, o que teria nos permitido enriquecer muito nosso entendimento do trabalho de seus professores, de modo especial em relação à prática

da pesquisa. Voltamos algumas vezes às escolas, insistindo na obtenção de mais material indicativo dessa prática. Não conseguimos, entretanto, aumentar o nosso pequeno acervo e, tanto quanto permitem os limites do estudo, confirmamos a impressão de que o projeto, em muitos casos, se aproxima mais do cumprimento de uma exigência burocrática, do que de uma atividade de pesquisa.

b) conceito não consensual de pesquisa

A ambigüidade registrada em relação à função e ao próprio termo projeto, tal como empregado por nossos professores, seria também assinalada em relação ao conceito de pesquisa. Ele recebeu, por parte de nossos entrevistados, uma variedade de acepções, desde uma definição muito calcada sobre o figurino acadêmico, até definições bem livres e criativas, seguindo preferências individuais. Despertou-nos atenção, em meio a essa variedade, uma percepção predominante entre os entrevistados de que o modelo acadêmico não seria o mais adequado para a pesquisa necessária à escola básica. Mergulhados nos problemas do dia a dia das escolas, eles percebem que para enfrentá-los não é possível, nem conveniente, seguir os passos sistematizados pelo modelo acadêmico. Embora reconheçam a “superioridade” desse modelo, que continua aparecendo em suas falas como uma espécie de tipo ideal de pesquisa, quando se trata de apontar aquela que deveria servir às necessidades da escola, não é a acadêmica que é lembrada. Vários dos entrevistados expressaram claramente essa posição, chegando a dizer que os acadêmicos deveriam vir até a escola, para ver o que é preciso investigar. Talvez, em sua sabedoria, como diria J.Elliott (1989), eles estejam antecipando uma solução “de fato” para uma questão discutida na academia, em geral, como “de direito”.

O “limbo” em que se encontram nossos professores não é muito diferente daquele registrado em boa parte dos membros da academia, preocupados hoje com a ampliação do conceito de pesquisa, para atender aos requisitos levantados pelo trabalho de professores e diretores em suas escolas. O chamado “movimento da pesquisa do professor” vem se consolidando há mais de dez anos, como registram os pesquisadores americanos Cochran-Smith e Lytle (1999) e Anderson e Herr (1999), e já tive ocasião de comentar (Lüdke, 2001b). A evolução desse movimento, especialmente nos Estados Unidos, tem oferecido farto material para alimentar o debate em favor de sua introdução no conjunto de tipos de pesquisa utilizados pela comunidade educacional. Tal como fizeram as abordagens qualitativas, ele pode trazer recursos para tornar a pesquisa em educação mais efetiva, porque mais próxima, tanto dos seus mais urgentes problemas, quanto da maneira de senti-los e percebê-los, própria dos professores engajados na prática das escolas.

O reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não tem sido bastante para encontrar um substituto mais abrangente para incluir outras formas de fazer pesquisa, como algumas das efetuadas por professores da educação básica, não de maneira única, nem exclusiva. Quero dizer com isto que há docentes desse nível de ensino efetuando pesquisas classificadas como de tipo acadêmico, com

possibilidade de publicações em periódicos de primeiro nível, de circulação internacional, como pudemos registrar em nosso estudo, embora em poucos casos. O que gostaria de enfatizar é a possibilidade efetiva de que esse tipo de pesquisa seja desenvolvido por professores da escola básica. Entretanto, ele não é o mais freqüente, nem o mais indicado, para enfrentar os problemas dessa escola, como declararam os próprios professores.

É arriscado e simplificador aceitarmos para a pesquisa feita na escola básica uma classificação exclusiva, pois ela poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para a sua função de construção do conhecimento sobre problemas que pedem solução. A despeito das várias restrições assinaladas, constatamos com nosso estudo a possibilidade de realização de uma variedade de tipos de pesquisa em nossas escolas, e em outras similares, por certo. Essa variedade corresponde ao *continuum* mencionado por Beillerot (1991), quando alerta sobre o perigo de classificar e valorizar como “superiores” e “científicas”, as pesquisas feitas na universidade, deixando de considerar a sequência das anteriores, que vieram calçando o “caminho real” pelo qual os pesquisadores de nível superior chegam às suas descobertas. Na educação, como um campo de confluência de várias disciplinas e de saberes de múltiplas naturezas, efetivados pela prática de um profissional que reflete criticamente sobre seu trabalho, não poderia deixar de surgir um tipo de pesquisa complexo e desafiador de classificações.

É o mesmo Beillerot (1991) que aceita o desafio e procura um conjunto de critérios que possam balizar, de maneira bem ampla e flexível, as várias modalidades de pesquisa em educação, dentro de limites mínimos de rigor metodológico e de respeito ao estado do saber no domínio visado. Já comentei em outros trabalhos com mais detalhes sua proposta de classificação em dois níveis (Lüdke, 2000 e 2001a). O primeiro, de condições mínimas, implicaria a produção de conhecimentos novos, dentro de um procedimento rigoroso de pesquisa e supondo a comunicação de resultados. O segundo nível introduz três características a mais: a dimensão crítica ou reflexiva, a sistematização do processo de coleta de dados e o aprofundamento do quadro teórico de problematização e de interpretação. O próprio autor se apressa a acautelar os possíveis usuários sobre os limites de sua proposta e insiste para que a usem com flexibilidade e procurando integrar todos os critérios cabíveis a cada caso em pauta.

Qualquer grupo de critérios apresenta limitações, logo apontadas pelos insatisfeitos, por uma ou por outra razão. A ausência total de critérios, porém, não é menos prejudicial, como ocorre por vezes no trabalho de comitês, que se vêem desorientados para a seleção de projetos para financiamento de pesquisas, ou para bolsas de estudo. Lembro-me da minha própria experiência, e a de colegas, em instâncias desse tipo, quando é necessário recorrer à familiaridade e compreensão nossas da “cultura de pesquisa” da área e da variedade que ela comporta, para procurar tomar decisões que sejam ao mesmo tempo reconhecedoras do mérito e estimuladoras da criatividade. Sem esquecer que estamos, na área da educação, expostos à competição por recursos

com áreas de muito maior tradição e prestígio em termos de pesquisa, cujos critérios de julgamento prevalecem há muito tempo inquestionados, mas não inquestionáveis...

É justamente o que fazem os pesquisadores americanos já citados (Cochran-Smith e Lytle, 1999; Anderson e Herr, 1999). Eles discutem a prevalência de critérios que dão conta de alguns tipos de pesquisa, mas não de outros e ensaiam a proposição de novos, mais próximos do tipo de pesquisa que o professor da educação básica faz, ou acha que deveria fazer. Esses novos critérios se ligam a formas de validação e de veiculação dos trabalhos de pesquisa mais integrados à realidade da vida das escolas, ao tipo de relacionamento entre seus professores, à oralidade, ao diálogo, à conversação, à participação democrática, entre outras características. Como se trata de um campo de estudo em construção, fica difícil o estabelecimento de critérios que satisfaçam de imediato nosso anseio por ver as coisas claras e definidas. Como aponta L. Shulman, essa dificuldade aparece com maior ênfase quando se focaliza a formação do *scholar* para esse campo novo, enquanto não se dispõe ainda de pontos claros que possam lhe servir de norte (Shulman, 1999).

c) formação para a pesquisa

Como levar professores, que são como os nossos entrevistados, a assumirem sua responsabilidade e sua competência para fazer pesquisa, se a própria representação de pesquisa que os orienta os inibe, os impede de se proporem como tais, como dizem alguns pesquisadores franceses? (Fleury et al, 1994). É a própria formação desses professores que deve ser discutida e nossos dados apontam para uma situação semelhante à registrada na formação dos futuros professores franceses. De um lado há uma tendência marcadamente acadêmica, orientando os que freqüentam os cursos de pós-graduação *strito sensu*, ou seja os de mestrado e doutorado. Encontramos entre nossos entrevistados um número grande já possuindo grau de mestre ou cursando o mestrado (quase a metade do total). Também encontramos sete (num total de 70) com o título de doutor. As pesquisas indicadas por esses professores, no geral, constituem prolongamentos de suas dissertações ou teses, não necessariamente voltadas para problemas concretos de suas escolas. Essas pesquisas tenderão a manter o tipo de orientação próprio da academia. Por outro lado, os entrevistados que não passaram ainda pela "forma" da pós-graduação (muitos declarando que esperam fazê-lo), queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa, que não lhes foi oferecido, nos cursos de graduação. Destacam-se deste grupo os que tiveram a chance de receber bolsa de Iniciação Científica do CNPq, e puderam assim acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor, beneficiando-se da participação, ainda que parcial, em uma investigação de fato, o que lhes marcou para o resto da carreira, como nos atestam seus depoimentos. No nosso estudo, eles se concentram nas áreas de biologia e história, embora não sejam muito numerosos.

A participação em uma pesquisa em realização constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador, em todas as áreas. As bolsas de Iniciação Científica são a grande contribuição do CNPq para a formação de nossos cientistas futuros, o que

espero já esteja sendo verificado por essa agência financiadora. Há, entretanto, uma forte possibilidade de que fique no formando uma marca indelével do domínio de estudos dentro do qual está se desenvolvendo seu estágio com a bolsa. No caso da educação, um campo de composição multifacetada, isso ocorre com frequência, pois os estudantes têm possibilidade de estagiar junto a professores de sociologia, de psicologia, de história, de biologia, de filosofia, estando portanto expostos à aquisição de características típicas desses e de outros campos do saber, inclusive (e sobretudo) suas perspectivas próprias em relação à teoria e à metodologia de pesquisa.

Ao mencionar a teoria e a metodologia estou tocando em dois dos aspectos-chave da complexa relação entre o professor e a pesquisa, cuja análise estou procurando esboçar neste texto, mas merece aprofundamento em trabalhos posteriores. É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo através de diferentes perspectivas e propor questões para avançar o conhecimento sobre ele. Na educação há sempre um risco de encerrar o aprendiz dentro dos limites do domínio disciplinar específico, em detrimento do interesse geral do campo educacional, por natureza pluridimensionado, como já foi dito. Dentro da ótica da pesquisa do professor é importante ressaltar a especificidade do conhecimento, do saber e mesmo da teoria emanados da experiência docente, como têm apontado vários autores muito interessados na compreensão e valorização desses aspectos, e de sua contribuição para a investigação, como K. Zeichner (1998) e M. Tardif (2000).

Já a metodologia de pesquisa tem sido intensamente questionada nas últimas décadas. Parece que mais recentemente ela tem recebido olhares um pouco menos céticos e mais realistas, que começam a re-conhecer sua utilidade para a formação do futuro pesquisador. Eles constituem uma pequena minoria, que está fazendo o caminho de volta do bastão, inclinado por inteiro para o pólo da crítica, carregada de razões, aliás, que anatemizava os preceitos formais e rígidos de uma metodologia despida de sentido e de conteúdo. Mas, com os excessos foram afastados, por vezes, os benefícios possíveis de um trabalho cuidadoso, atento e sobretudo flexível com essa disciplina. Curiosamente, a atividade de pesquisa se baliza entre as duas acepções da palavra disciplina: a primeira, já mencionada, relativa aos diferentes campos do saber, cobertos pela teoria, e a segunda relativa aos cuidados com o desenvolvimento do trabalho, aproximados do que se entende por metodologia. Nunca é demais precaver-se o pesquisador contra os excessos de ambas as acepções.

Nossos entrevistados reclamaram da falta de preparação para a pesquisa em sua formação, inclusive mencionando a ausência de uma disciplina ligada à metodologia de pesquisa. Consideramos tão relevante este aspecto, que decidimos prosseguir nossa investigação pelo seu aprofundamento, em estudo relatado a seguir, no qual interrogamos os responsáveis pela formação de nossos professores, isto é, seus

professores formadores nos cursos de licenciatura (Lüdke, 1999). Uma perspectiva muito sugestiva situa a questão da formação do professor sobre o pano de fundo da profissionalização no magistério, tema sobre o qual já desenvolvi estudo anterior e me parece sempre atraente (Lüdke, 1996). Dito de forma bem resumida, a pesquisa e a formação para ela podem representar componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional do docente, que em sua busca pode, eventualmente, aceitar desvios ou até sacrifícios de seus objetivos precípuos como professor da educação básica, temporária ou definitivamente. A universidade e os cursos de pós-graduação, com seus valores e sua cultura próprios, podem desempenhar um papel fundamental nesse processo, legitimando um perfil de pesquisador mais próximo ao modelo acadêmico, ou um outro mais de acordo com o trabalho de pesquisa nas escolas, o que parece ainda um desafio para os estudiosos do tema. Um destes, Labaree, já vem apontando há algum tempo os riscos desse pacto de Fausto, entre professores americanos e a universidade... (Labaree, 1992).

Registramos, entre nossos entrevistados da escola básica, uma certa incidência desse processo, com os professores mestres e doutores inclinando-se à continuação de seus trabalhos iniciados na universidade e até atraindo alguns colegas para formarem incipientes grupos de pesquisa. Foram poucos esses casos, que apresentam também aspectos positivos, como o próprio exercício da pesquisa, que fica assim assegurado, e o estímulo ao trabalho em grupo, ainda muito raro em nossas escolas. Também raro é o fenômeno da pesquisa em colaboração, na qual professores da universidade se ligam a professores das escolas, em um mesmo projeto, em geral proposto pelos primeiros. Em nosso estudo só registramos um caso desse tipo de colaboração, que apresenta inegáveis vantagens, mas não é livre de riscos. De novo vêm à tona problemas de fundo, chamados pelas vozes dos estudiosos mais sensíveis a questões, tais como, quem propõe a pesquisa e para quê? Quem interpreta os dados e em que direção? Quem são os autores do texto final? Essas e outras questões semelhantes despertam a discussão sobre o grande problema do estatuto da pesquisa do professor, bastante debatido por um grupo de pesquisadores americanos, alguns já citados (Zeichner e Noffke, no prelo; Cochran-Smith e Lytle, 1999; Anderson e Herr, 1999; Lagemann e Shulman, 1999) e também por pesquisadores franceses, hoje empenhados em analisar as experiências inovadoras do grande laboratório representado pelos IUFM (Institutos Universitários para a Formação de Mestres) com suas lições positivas e negativas.

A criação e instalação na França de um sistema de formação de professores, os IUFM, em um *locus* novo, fora da universidade e também do antigo nicho centrado nas Escolas Normais, estão ensejando a experimentação de novos arranjos, novas articulações, enfim novas perspectivas relativas à preparação para a profissão docente, que vem recuperando pelos menos parte de seu antigo prestígio, como emprego público, frente às injunções do vulnerável mercado de trabalho hoje. Esses novos arranjos e articulações têm provocado o confronto entre diferentes sujeitos, hoje reunidos em torno de metas e tarefas comuns, os professores da universidade e os da educação

básica, agora deslocados de seus territórios originais e situados em terreno neutro. Essa situação é muito propícia para a manifestação de traços, valores, preconceitos, hierarquias, que sempre marcaram as distintas “ordens” de professores na França. Pode-se reconhecer nos diferentes discursos, ainda que todos voltados para o esforço comum na formação de um novo professor, vestígios das culturas originais, próprias dos vários grupos de formadores. No que diz respeito ao componente pesquisa percebe-se, por exemplo, a preocupação dos professores que pertencem aos quadros da universidade com uma orientação demasiadamente voltada para a prática pedagógica, em detrimento de uma introdução mais vigorosa na prática de pesquisa (Bourdoncle, 1997).

d) condições para a prática de pesquisa

Os IUFM também oferecem lições no que diz respeito à sua composição institucional complexa e seus efeitos sobre a prática de pesquisa de seus formandos. A articulação de representantes originários de instituições pré-existent, a universidade e as escolas normais, já constitui um núcleo composto, no qual a prática da parceria (o *parténariat*) se torna obrigatória. Professores oriundos dos dois níveis de educação já estão aí trabalhando juntos, como parceiros, ensaiando aproximações e por certo enfrentando resistências recíprocas. Esse núcleo se estende também a outras instituições, já ligadas às duas componentes originais ou contatadas após a criação dos IUFM. São agências financiadoras de pesquisa tradicionalmente ligadas à universidade, são órgãos da administração central, regional ou local do sistema da educação básica, são ONGs, são entidades privadas e até internacionais, interessadas em estudos de alguma forma conectados com a nova experiência de formação de professores, com os quais os docentes dos IUFM estão se tornando familiarizados. Forma-se assim um ambiente altamente estimulante para a prática da pesquisa, “pelo cruzamento de meios outrora isolados e a emergência de lugares de interrogações coletivas sobre as instituições e as práticas”, como dizem as autoras de um estudo sobre a gestão da pesquisa dentro dos IUFM, (Demailly e Zay, 1994). Não é apenas enquanto acontecimento cognitivo que a pesquisa pode contribuir ao desenvolvimento profissional de um dado grupo, é também, e sobretudo, enquanto um acontecimento social, prosseguem as autoras. Professores e estudantes se beneficiam assim de ocasiões reais de prática de pesquisa, em conjunto, o que é muito propício para a formação dos futuros professores como pesquisadores, contando com recursos que isolados dificilmente obteriam.

Os professores interrogados no nosso primeiro estudo também têm acesso a alguns recursos estimuladores da prática de pesquisa, em três das escolas estudadas. Alguns recebem bolsas, outros uma carga horária suplementar correspondente às atividades de pesquisa. Uns poucos declararam ter recebido auxílio para participação em algum evento científico. Em uma das instituições os professores têm exatamente o mesmo *status* e os mesmos salários de seus colegas da universidade. Em outra, embora também esteja ligada a uma universidade, não há uma exata correspondência entre os salários dos dois grupos de professores, nem as mesmas condições de que gozam os universitários

para o exercício da pesquisa. Mas existe, em todas as escolas estudadas, a expectativa de que seus professores também desenvolvam alguma forma de pesquisa, ao lado de suas funções docentes. Já vimos como essa expectativa é parcialmente atendida por meio da apresentação de projetos.

Pelo que pudemos observar em nossas visitas às escolas, e pelo que nos informaram os professores entrevistados, podemos afirmar que as condições para a prática de pesquisa nessas instituições, embora não sejam inexistentes, são de modo geral insuficientes. Na base do problema está a própria situação do magistério, pouco valorizado em termos de remuneração e condições de trabalho, assim como de carreira, pouco atraente para jovens em formação, em todos os níveis e sistemas de ensino. A educação não constitui prioridade para nossos governantes, em termos de recursos efetivos, embora assim seja apresentada no nível do discurso. O contato inicial com as escolas já nos revelou a exigüidade de espaços, de recursos bibliográficos e de informática, de laboratórios e sobretudo de tempo e de ambientes, para que os professores pudessem de fato se dedicar, em grupo ou individualmente, à prática da pesquisa. Embora alguns disponham de bolsa, todos parecem, em três das quatro escolas, muito absorvidos pelo número de aulas e de reuniões, o pouco tempo restante revelando-se insuficiente para a dedicação que o trabalho de pesquisa exige. Ainda assim, é preciso reconhecer que nem todos os professores dessas escolas, inclusive alguns dos entrevistados, estão inteiramente informados sobre os recursos disponíveis dentro da própria instituição. Há, portanto, ainda uma importante etapa a ser vencida dentro mesmo da esfera da gestão da pesquisa, embora estejamos longe da expansão já alcançada pelos IUFM na França. Discutimos com mais detalhes esta e outras questões no livro resultante da pesquisa (Lüdke, coord, 2001).

O prosseguimento do estudo

A continuação desse estudo pretendeu focalizar, em uma segunda etapa, a visão dos formadores dos professores entrevistados em sua primeira etapa. Para tanto, foram entrevistados professores dos cursos de licenciatura das duas universidades públicas às quais estavam ligadas duas escolas do estudo anterior. Decidimos escolher alguns dos cursos mais representativos na formação de professores para as matérias do currículo da educação básica. Assim, foram selecionados os cursos que formam professores de Matemática, Português (Letras), Geografia, História, Ciências e Educação Física, além das disciplinas pedagógicas que entram também na formação dos futuros docentes (Fundamentos da Educação e Prática de Ensino). Na impossibilidade de estabelecer amostras estatisticamente representativas dos diferentes cursos (alguns deles com mais de cem professores), optamos por uma estratégia de encaminhamento que nos assegurasse chegar até professores que constituem fontes confiáveis de informações importantes, sobre os seus respectivos domínios de trabalho. Começamos pelo contato com um pesquisador experiente na área de formação de professores,

em cada uma das instituições estudadas. Esse pesquisador, também professor muito familiarizado com uma das duas instituições, nos forneceu pistas seguras sobre pessoas que ocupam cargos centrais, no que se refere à formação de professores em sua universidade. Por sua vez, estes profissionais nos indicaram professores que, ao seu ver, poderiam representar bons informantes para o nosso estudo, na medida em que são reconhecidos como particularmente interessados na questão da formação de professores, além de serem experientes docentes em suas respectivas áreas.

Com o estudo aqui relatado pretendemos cobrir a distância em geral existente entre as discussões teóricas das grandes questões sobre formação de professores, feitas acaloradamente no âmbito da universidade e de seus pesquisadores, e o que se passa na realidade vivida pelos profissionais encarregados de levar a cabo as tarefas relativas a essa formação. São os professores dos cursos de licenciatura que devem se desincumbir das espinhosas responsabilidades envolvidas nessa formação. Sobre eles recaem repercussões dos problemas advindos das novas propostas de legislação, das disputas internas nas instituições formadoras, dos confrontos típicos entre disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos, da clássica falta de definição adequada entre formação teórica e prática, entre outros. Nosso estudo procurou, assim, focalizar a visão desses profissionais formadores, buscando saber como eles vêem os problemas principais em seu trabalho de preparação do futuro professor como pesquisador, e como vêem ele mesmo e seus colegas enfrentando esses problemas.

Foram efetuadas mais de 40 entrevistas com esses professores, se consideramos também as entrevistas para teste do roteiro (que foram muito valiosas), chegamos a quase 50. Todas seguiram um roteiro bem estruturado, embora flexível, que cobria quatro eixos básicos: o primeiro sobre informações relativas ao próprio entrevistado, como sua formação, experiência de trabalho e de pesquisa; o segundo, focalizando as questões fundamentais do estudo, ou sejam, a importância, a necessidade e a viabilidade da pesquisa tanto na formação quanto no trabalho do futuro professor; o terceiro, focalizando os recursos e dispositivos empregados pela sua universidade na formação dos licenciandos enquanto futuros pesquisadores; finalmente, no quarto eixo, perguntamos sobre a concepção de pesquisa do entrevistado e sua atividade de pesquisa atual. Aqui são apresentadas as informações mais salientes do conjunto muito rico de dados recolhidos pelo total das entrevistas, cujas análises darão frutos a trabalhos posteriores.

As entrevistas constituíram momentos de encontro entre nossa equipe de pesquisa e os profissionais de formação de professores nas duas universidades. Bastante numerosa, nossa equipe era composta de estudantes de doutorado, mestrado e de graduação, assim como docentes empenhados em estudar problemas ligados à formação de professores em suas teses e dissertações, bem como nos trabalhos de suas disciplinas do curso de Pedagogia ou de licenciatura. Sendo assim, o diálogo estabelecido durante as entrevistas foi marcado por uma interação profícua, graças à comunidade de interesses entre os participantes. Algumas das entrevistas foram tão

ricas que merecem uma análise especial, pois constituem peças emblemáticas no panorama descortinado pelo estudo. Elas representam, como já ficou assinalado, a visão de pessoas profundamente imersas na problemática estudada e na vivência de possíveis soluções.

Nossos entrevistados nem sempre são possuidores do título de doutor, embora vários estejam se preparando para chegar lá. Todos são portadores do título de mestre, vários fizeram estudos no exterior. Cerca de três quartos se formaram em cursos de licenciatura, portanto, para um bom número deles, cerca de um quarto, não houve oportunidade de sentirem pessoalmente em sua formação os problemas que hoje enfrentam na preparação de futuros professores. O mesmo se diga de boa parte deles (cerca de um quarto) que declara não ter tido experiência docente em estabelecimentos de educação básica. Nem todos tiveram, segundo declaram, experiência de pesquisa em seus cursos de graduação, embora essa situação apresente diferenças entre as diversas áreas.

As questões focalizadas no segundo eixo do roteiro, sobre a importância, a necessidade e a viabilidade da pesquisa na formação e no trabalho do professor, foram respondidas por nossos entrevistados de maneira bastante uniforme. Quase a totalidade declarou considerar a pesquisa muito importante e igualmente necessária nas duas instâncias de preparação e de exercício do magistério. Uma análise mais detalhada das respostas mostra, entretanto, certas nuances nas afirmações recolhidas. Alguns dos entrevistados ao afirmarem a necessidade da pesquisa e mesmo a sua importância para o professor, logo apresentavam comentários que revelavam dúvidas a respeito do próprio conceito ou do tipo de pesquisa mais apropriado ao magistério na escola básica. Alguns chegaram até a estabelecer diferenças claras entre a pesquisa "científica", feita com rigor e precisão de laboratório na universidade, e aquela possível de ser realizada pelo professor em sua escola, especialmente na rede pública. Com relação à viabilidade da pesquisa aí realizada, as respostas dos nossos entrevistados são ainda mais céticas, talvez com base no conhecimento que quase todos têm da vida na escola de educação básica, pela sua própria experiência docente, e também através do contato com os licenciandos que já lecionam.

As dúvidas e hesitações não os impedem, de modo geral, de confirmar a importância do lugar da pesquisa na formação e no trabalho do professor, seja ela aproximada do modelo dominante na universidade, ou procurando formas mais ligadas às necessidades e problemas vividos pelos docentes da educação básica. Alguns chegaram mesmo a afirmar que, embora reconheçam diferenças entre tipos de pesquisa para diferentes níveis de ensino, não aceitam qualquer discriminação que estabeleça hierarquias entre eles. Ou seja, há pesquisas de diferentes tipos, para diferentes finalidades, porém com o mesmo valor do ponto de vista da construção do conhecimento e da busca de soluções para os problemas enfrentados. A função da pesquisa é exatamente buscar conhecimentos que encaminhem essas soluções, sejam quais forem os recursos metodológicos e teóricos empregados.

O terceiro eixo de nosso roteiro de entrevista visava levantar junto aos entrevistados informações sobre como eles vêem e fazem a integração da pesquisa na formação dos licenciandos e, na medida do possível, como acham que ela é feita entre seus colegas de área, também formadores de futuros professores. Esperávamos, com as respostas, poder compor um quadro indicativo de mudanças em direção a dispositivos e recursos que venham ao encontro do desejado desenvolvimento do pesquisador, dentro do próprio processo de formação do futuro professor. As respostas, ainda que não correspondendo às nossas expectativas mais otimistas, indicam esforços na direção desejada e mesmo alguns mecanismos já em funcionamento, com efeitos altamente promissores, ao lado, porém, da sobrevivência de alguns outros que supúnhamos extintos.

Uma das características que esperávamos não mais encontrar em nossos cursos de licenciatura é a tradicional composição do 3+1, isto é, uma parte do curso ser consagrada especificamente à formação nas matérias de conteúdo das várias áreas, com duração de três anos e uma outra parte situada ao final do curso, com duração de um ano dedicado à formação nas matérias pedagógicas. Esse esquema corresponde à clássica separação existente entre o trabalho de professores dos diferentes institutos, relativos às diversas áreas de conhecimento específico presentes na universidade e o trabalho de professores da área da educação, no esforço supostamente conjunto de formação de professores nos cursos de licenciatura, desde a sua criação.

Este é um problema muito estudado pelos pesquisadores que se dedicam ao tema da formação de docentes e muito lastimado pelos professores dos cursos de licenciatura que já desenvolveram uma posição crítica a seu respeito. Entre eles se situam vários dos nossos entrevistados que percebem com clareza o prejuízo de se oferecer, ainda, ao licenciando uma formação polarizada entre conteúdo específico e sua aplicação, como se fossem compartimentos estanques, confiados a profissionais marcados por orientações distintas. A visão crítica dos nossos entrevistados não os impede de confirmar a persistência desse esquema viciado, em grande parte dos cursos de licenciatura que conhecem e sobre os quais nos deram suas opiniões.

A absorção dessa dicotomia foi tão marcante em nossas instituições de ensino superior, que mesmo a recente legislação sobre formação de professores, homologada no princípio de 2001, precisou estipular claramente a sua proibição. Fica vedada a oferta da prática de ensino ao final do curso de licenciatura, assinala a nova resolução, indicando que tanto essa atividade, como as outras ligadas à formação pedagógica, devem ser oferecidas desde o início do curso. Essa exigência corresponde à própria concepção de licenciatura como uma escolha clara do estudante que, ao entrar para a instituição de ensino superior, já sabe que quer se tornar professor. Com isto a legislação procura ressaltar a importância de se preservar, ou mesmo construir, uma identidade própria ao curso de licenciatura em consonância com a identidade do profissional do magistério.

Sobre este ponto foi clara a manifestação dos nossos entrevistados. Segundo eles, há ainda uma forte predominância do esquema 3+1 e da separação entre a formação do bacharel e a do licenciado, sendo a preparação pela e para a pesquisa nitidamente diferenciada entre as duas vias. Na primeira, a do bacharel, a pesquisa entra, não sem dificuldades, mas com uma aceitação natural por parte dos formadores. Já para os licenciandos só recentemente tem-se estimulado iniciativas que também os engagem em pesquisas realizadas por seus professores, ainda que raramente sejam beneficiados com bolsas de iniciação científica, em geral atribuídas aos alunos do bacharelado.

A contribuição das bolsas de iniciação científica, dos vários tipos hoje disponíveis nas instituições de ensino superior, foi saudada pelos nossos entrevistados como o fator principal para o desenvolvimento do futuro pesquisador, seja ele destinado ao magistério, ou a qualquer outra carreira em seu curso superior. Para os que prosseguem na pós-graduação esse é o caminho considerado natural, em todas as áreas nas quais selecionamos nossos entrevistados. Para os que pretendem se tornar professores a iniciação à pesquisa ainda não figura como parte integrante e indispensável no curso de formação, o que constitui indiscutível falha aos olhos dos nossos entrevistados. É oportuno introduzir aqui uma informação oferecida por vários deles, que pode ajudar a entender um pouco melhor essa inaceitável duplicidade de caminhos em relação à pesquisa. Dizem alguns deles que a pesquisa oferecida na formação do bacharel é aquela própria do meio acadêmico, em todas as áreas ditas científicas e a pesquisa oferecida ao futuro professor deveria ser aquela voltada para questões mais práticas, relativas a problemas de ensino e aprendizagem, próprias aos alunos da faixa etária da educação básica, sobretudo levando-se em conta a enorme expansão registrada nas redes de ensino desse nível. É preciso, entretanto, lembrar o risco envolvido nesta posição, que pode ensejar o surgimento de dois tipos superpostos de pesquisa, um deles próprio do âmbito universitário, o científico, outro adequado ao nível da educação básica, o pedagógico.

Entre as medidas sugeridas para aproximar o curso de licenciatura de um atendimento mais satisfatório quanto à formação de professores pesquisadores, registramos, na fala de vários entrevistados, sugestões relativas à reformulação do currículo do curso. Algumas dessas sugestões já foram implantadas, como relatam eles, sob forma de novas disciplinas ligadas à metodologia da pesquisa ou com a oportunidade efetiva de participação dos alunos em projetos desenvolvidos por seus professores, com possibilidade de atribuição de parte deles à responsabilidade do próprio estudante, que chega até a apresentar seu trabalho em encontros científicos no país e mesmo no exterior.

A monografia, ou trabalho de final de curso, também foi mencionada por quase todos os nossos entrevistados, nem todos apresentando sobre ela uma avaliação inteiramente positiva, quanto a seu papel na iniciação do futuro professor à pesquisa. Para alguns, esse trabalho final pode constituir um espaço seguro para o aluno ensaiar os primeiros passos em direção à atividade de pesquisa, sob a supervisão de um

pesquisador, seu professor orientador, que assume a responsabilidade de guiar esses passos e de amparar os primeiros tropeços. Poucos são os estudantes que têm essa oportunidade, pois também poucos são os orientadores dispostos a assumir o papel principal nessa peça, que acaba sendo por vezes um faz de conta, ou um exercício de mera repetição de idéias recolhidas de vários autores.

Uma última informação, bastante ressaltada pelos nossos entrevistados, merece destaque neste balanço inicial de achados. Muitos deles se referiram à expansão dos programas de pós-graduação, como fonte responsável pelo crescimento das atividades de pesquisa, por parte dos próprios professores formadores e, em decorrência, também pelos seus alunos, inclusive os da licenciatura. Temas de teses e dissertações, em preparação ou já defendidas, acabam se repercutindo sobre o trabalho dos professores em seus cursos, beneficiando assim colegas e alunos da instituição à qual estão vinculados, iniciando o que gostaríamos de considerar como uma nova cultura na vida universitária. Para tanto é necessário que estejam disponíveis estímulos e condições nas instituições de ensino superior, o que dificilmente ocorre fora das universidades e mesmo assim nem em todas elas. Há um risco inerente a essa forma de expansão das atividades de pesquisa que gostaríamos de deixar registrado, embora não seja possível efetuar aqui toda a reflexão que merece. Trata-se da possibilidade de ocorrer uma certa cooptação de atuais e futuros professores da educação básica, hoje alunos da licenciatura, atraídos por temas caros aos seus professores em suas pesquisas, não necessariamente, ou mesmo muito remotamente, voltados para problemas reais vividos no dia a dia das escolas por seus alunos e professores. Voltamos, assim, ao tema possivelmente mais complexo e mais atraente do nosso estudo, ou seja, o do próprio conceito de pesquisa e de como ele deve ser discutido e pensado, dentro da perspectiva da formação do futuro professor e do trabalho que ele virá a desenvolver no magistério.

Embora seja um tema de grande atualidade, a pesquisa do professor da educação básica não conta ainda com critérios próprios para seu julgamento, que permitam reconhecer seu valor e estimular sua realização pelos sujeitos mais interessados na contribuição que ela pode trazer para enfrentar seus problemas: os professores da sua escola. Essa é uma questão muito complexa, em plena discussão na comunidade educacional em todo o mundo. Para tentar divisar quais são os elementos levados em conta por pessoas que decidem sobre esse tipo de pesquisa, para conceder-lhe financiamento, bolsa para o seu pesquisador, publicação do seu relatório e espaços em encontros científicos, estamos propondo uma terceira etapa do nosso estudo, para investigar o que realmente conta como pesquisa.

Correspondência:

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Av. Atlântica, 3514 apt. 101
menga@edu.puc-rio.br

Referências Bibliográficas

- Anderson, Gary L., Herr, Kathryn. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v.28,n.5, p.12-21, june-july.
- Beillerot, J. (1991). La "Recherche", essai d'analyse. *Recherche et Formation*, n.9, p.17-31, avril.
- Bourdoncle, R. (1997). Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v.23,n.1/2, p.29-48, jan/dez.
- Cochran-Smith, Marilyn, Lytle, Susan L. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, v.28,n.7, p.15-25, oct.
- Contreras, J. D. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata.
- Demailly, Lise, Zay, Danielle. (1994). Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. A quelles conditions institutionnelles la recherche peut être un outil de formation pour un groupe professionnel? *Recherche et Formation*, n.17, p. 47-64,.
- Elliott, J. (1989). Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, v.19,n.1.
- Fleury, J. et. al. (1994). Les représentations de la recherche dans une formation par la recherche. L'exemple du DHEPS de Haute-Bretagne. *Recherche et Formation*, n.17,p.35-46.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge and the racionalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, v.62, n.2,p.123-154.
- Lüdke, Menga (coord). (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus.
- _____. (2001a) O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, v.22,n.74,p.77-96,abr.
- _____. (2001b) A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 27-54).Campinas: Papirus.
- _____. (2000). A pesquisa e o professor da escola básica : que pesquisa, que professor? In: Candau, Vera (org). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, p.101-114.
- _____. (1999). *A pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade*. Rio de Janeiro : Departamento de Educação PUC-Rio. Projeto integrado de pesquisa, com apoio do CNPq.
- _____. (coord). (1998). *A socialização profissional de professores- 3ª etapa. As instituições formadoras*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio. Relatório de Pesquisa, com apoio do CNPq.
- _____. (1996). Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n.99, p.5-15.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude – savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith.
- Shulman, Lee. (1999). Professing educational scholarship. In: Lagemann, Ellen Condliffe, Shulmann, Lee S. *Issues in education research: problems and possibilities* (pp. 159-165). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan/fev/mar/abr.
- Zeichner, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico . In: Geraldi, Fiorentini & Pereira (org.). *Cartografias do trabalho docente*. (pp. 207-236). Campinas: Mercado das Letras/ALB.
- Zeichner, K. M., Noffke, Susan. Practitioner research. In: *Handbook of research on teaching*. 4.ed. Washington: American Educational Research Association (no prelo).