

Reitor
Manoel Catarino Paes - Peró
Vice-Reitor
Mauro Polizer

Obra aprovada pelo CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
através da Resolução 10/99
2ª edição aprovada pela Resolução 04/01

CONSELHO EDITORIAL

Claudio Alves de Vasconcelos
Élcia Esnariaga de Arruda
Horácio Porto Filho
Jaime César Coelho
José Batista Sales
José Luiz Fornasier
Márcia Yukari Mizusaki
Mônica Carvalho Magalhães Kassar
Neuza Maria Mazzaro Somera
Orlinda Simal
Rosa Maria Fernandes de Barros

Ficha Catalográfica preparada pela
Coordenadoria de Biblioteca Central - UFMS

L951L.2
Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional / Vitor Trindade,
Ivani Fazenda e Célia Linhares (organizadores). -- 2. ed. --
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2001.
476 p. : il. ; 21 cm.

Vários autores.

Esta publicação contou com o apoio do COMPED e INEP, no
âmbito do Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e
Continuada de Professores.

ISBN 85-85917-84-9

1. Pesquisa educacional. I. Trindade, Vitor. II. Fazenda, Ivani.
III. Linhares, Célia.

CDD (20) - 370.78

Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional

Vitor Trindade, Ivani Fazenda e Célia Linhares
(organizadores)

BIBLIOTECA SETORIAL
CENTRO DE CIÊNCIAS EDUCAÇÃO
CED - UFSC

2ª Edição
Revista e Ampliada

Campo Grande - MS
BRASIL

2001



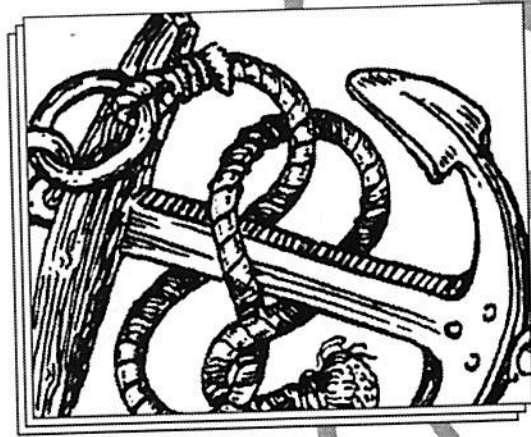
Esta publicação contou com o apoio do Comitê dos
Produtores da Informação Educacional (COMPED) e teve
sua reprodução contratada pelo Instituto Nacional de
Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no âmbito
do Programa Publicações de Apoio à Formação
Inicial e Continuada de Professores.

COMITÊ DOS
PRODUTORES DA
INFORMAÇÃO
EDUCACIONAL



INEP
Instituto Nacional
dos Estudos e
Pesquisas Educacionais

EDITORA
UFMS



Questões Metodológicas e o Papel do Sujeito-Pesquisador

Maria Laura
Puglisi Barbosa
Franco

Professora da Pontifícia
Universidade Católica
de São Paulo,
Fundação Carlos
Chagas, São Paulo.

1. Introdução

Em uma época em que a ciência se converte em uma força produtiva e os avanços tecnológicos alcançam marcos cada vez mais amplos, cresce o interesse pelo estudo da metodologia do conhecimento científico. Estudo que se inicia mediante uma reflexão acerca do próprio significado da palavra **metodologia**.

Metodologia pode estar associada à filosofia da ciência ou à estatística. Quando associada à estatística significa o conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador para a captação do empírico. Neste caso, passa a ser entendida como o cami-

nho que o sujeito percorre para a apreensão da realidade, sem questionar que tipo de vinculação se estabelece, no percurso desse caminho, entre o sujeito que conhece e a realidade a ser apreendida. Quando associada historicamente à filosofia e intimamente relacionada à sociologia do conhecimento, o processo de construção do conhecimento científico constitui-se em seu objeto de estudo.

Diferentemente de uma tarefa de cunho psicológico, cujo interesse incide na análise pessoal do cientista, ou no estudo de suas características psíquicas, a metodologia, no âmbito da filosofia da ciência, examina o processo da investigação científica como movimento do pensamento humano do empírico ao teórico e vice-versa. É também, neste contexto, que as questões metodológicas voltam-se para a análise da problemática gnoseológica que, de diferentes maneiras, busca explicar a relação que se estabelece entre o **sujeito** que conhece e o **objeto** a ser conhecido, resultando, dessa interação, o **conhecimento**.

Tratando-se da produção do **conhecimento** na área das ciências humanas e sociais, torna-se extremamente importante aclarar os pressupostos epistemológicos que estão subjacentes a essa explicação, uma vez que é a partir dessa compreensão que podemos entender o papel do **sujeito** na construção da ciência e, portanto, identificar as implicações decorrentes de sua postura enquanto **pesquisador** comprometido com a atividade de **pesquisar**.

Se, por processo do conhecimento, entendemos uma interação específica do **sujeito** que conhece e do **objeto** do conhecimento, tendo como resultados os produtos mentais a que chamamos o **conhecimento**, a interpretação desta relação é concebível no enquadramento de alguns modelos teóricos. Modelos que se apoiam em uma postura teórica cuja ilustração concreta está subjacente a correntes filosóficas historicamente existentes, resultando, portanto, em uma tipologia epistemologicamente fundamentada e, conseqüentemente, afastando-se, de uma tipologia meramente especulativa. (SCHAFF, 1995).

Para efeitos deste trabalho e para subsidiar nossa discussão, vamos desenvolver os pressupostos epistemológicos implícitos em

três modelos do processo de construção do conhecimento, os quais, por sua vez, incorporam a característica da matriz geradora e explicativa dos diferentes comportamentos humanos, sejam eles voltados para ensinar, medir, avaliar, julgar ou **pesquisar**.

2. O objetivismo e suas implicações

O primeiro modelo, cujo esquema pode ser assim representado: **S** ⇄ **O** subverte a construção mecanicista da teoria do reflexo. Segundo esta concepção, o **objeto** do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do **sujeito** que é concebido como um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo – o **conhecimento** – é o reflexo, a cópia do **objeto**, reflexo que cuja gênese está em relação com a ação mecânica do **objeto** sobre o **sujeito**.

Este modelo “pressupõe, pois, que o sujeito seja um agente passivo, contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao de um espelho (no caso das percepções visuais). As diferenças entre as imagens da realidade percebidas pelos diferentes sujeitos que conhecem reduzem-se às diferenças individuais ou genéricas do aparelho perceptivo” (SCHAFF, 1995, p.74-75).

No bojo deste modelo, identifica-se uma dicotomia entre **sujeito** e **objeto** do conhecimento e uma transposição mecânica e linear para as ciências humanas e sociais dos métodos científicos, originalmente construídos para investigar a natureza física. Esta transposição tem seu fulcro orientador nos postulados teóricos que se edificam nos seguintes princípios fundamentais:

- A sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza;
- Portanto, na vida social, à semelhança da natureza, reina uma harmonia natural (sem ambigüidades);
- Em conseqüência, toda ruptura dessa harmonia passa a ser indicativa de desequilíbrio e desadaptação;

• A sociedade é regida por leis naturais, que dizer, leis invariáveis e independentes da vontade e ações humanas.

Uma das conseqüências mais importantes desses princípios diz respeito ao tratamento dado ao fato social que para ser convertido em “científico” deve ser previamente isolado do sujeito que o estuda.

Este aspecto nos conduz ao entendimento do que significa ser “objeto” no âmbito desta concepção. Ao separar o **objeto** do conhecimento do **sujeito** que conhece os adeptos desta postura teórica relacionam o “objeto” àquilo que pode ser observado, palpado, medido. Para tanto, nessa concepção é preciso tratar os fatos sociais como coisas, exatamente como o cientista da natureza trata os fenômenos naturais. Isso implica considerar, de um lado, os fatos sociais desprovidos de historicidade, movimento e contração e, de outro lado, o cientista social “subjetivo”, mas com a tarefa de se esforçar para estudar uma realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela.

Essa concepção de “objetividade” caminha na mesma direção daquela que pode ser encontrada em Kerlinger quando admite que “a objetividade ajuda o pesquisador a sair de si mesmo¹, ajudando a conseguir condições publicamente replicáveis e, consequentemente, descobertas publicamente averiguáveis. A ciência, diz Kerlinger, é um empreendimento social e público, mas uma regra importantíssima do empreendimento científico é que todos os procedimentos sejam objetivos - feitos de tal forma que haja ou possa haver acordo entre juizes, porque quanto maior a objetividade mais o procedimento se afasta das características humanas - e de suas limitações” (KERLINGER, 1980, p.65). Dentre estas limitações salienta-se a subjetividade do homem individual que o impede de separar o fato da concepção que dele faz.

Tal maneira de ver a ciência, essa dicotomia que pretende dissociar o conhecimento da intenção prática que se tem em relação a esse objeto, esse dualismo que elege como regra fundamental

¹ grifo nosso

da objetividade científica a separação entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento, enfim, esse pseudodistanciamento que em busca da objetividade procura, por hipótese, garantir a neutralidade do cientista, deixou profundas marcas na produção brasileira nas áreas de ciências humanas e sociais, na década de 70.²

Os pesquisadores empenhavam-se na decodificação de paradigmas de pesquisa importados e na elaboração de métodos que garantissem fidedignidade, validade aos dados, textos e observações. As pesquisas descritivas eram desvalorizadas. Uma pesquisa, para obter posição deveria, no mínimo, estabelecer correlações entre variáveis previamente definidas. Mas, sem dúvida, o maior “íbope” estava reservado para os delineamentos de pesquisa ditos “experimentais”, nos quais o pesquisador buscava reproduzir o modelo das ciências naturais ao procurar respostas para o **efeito** de uma dada intervenção.

Embora o estudo das condições sociais e econômicas influenciando o indivíduo fosse também uma área de interesse para o pesquisador, o principal foco de preocupação estava centrado nas mudanças comportamentais que pudessem ser “cientificamente” observadas e, sempre que possível, quantificadas.

Por trás dessa prática, nos laboratórios e nos institutos de psicologia, instalavam-se os grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos), do “cientificismo” (ao supor experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade) e da planificação (ao supor controle, manipulação, e previsão, em que o que se colocava como útil era **saber para prever**).

Para dar conta das previsões onde se pudesse garantir a necessidade lógica da separação entre julgamentos de “fato” e julgamentos de “valor”, tornava-se indispensável recorrer a sofisticados procedimentos de coleta de dados. Multiplicavam-se então a criação de instrumentos “objetivos”, de escalas de atitudes, de criação “a priori”

² Embora possa ser identificada, ainda hoje, em diferentes instâncias, nas quais se incluem a psicologia e a avaliação educacional

de categorias para a análise de conteúdo, de elaboração de manuais de instruções... etc... extremamente trabalhosos, que, por hipótese, deveriam possibilitar a "objetividade" da coleta de dados, neutralizando assim a interferência do pesquisador, como se essa interferência já não estivesse presente na própria construção do instrumental. Tornava-se, pois, necessário dispendir enormes esforços nas tarefas intermediárias, e os produtos finais das pesquisas, na maioria das vezes, mostravam-se extremamente frágeis para explicar a realidade.

Evidentemente, isso se explica pela própria natureza epistemológica do modelo "objetivista", que fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais, os quais, desde que somados e interligados, têm, em tese, condições de explicar o todo.

Os equívocos e as limitações observados em relação ao modelo objetivista levaram muitos estudiosos (ainda na década de 70) a contrapô-lo a uma postura radicalmente oposta.

3. Abordagem subjetivista

Estamos nos referindo aos modelos subjetivistas ou idealistas, cujo esquema pode ser assim configurado: **S** \Rightarrow **O**. Neles, admite-se a supremacia do **sujeito** que conhece sobre o **objeto** do conhecimento. Não existe uma preocupação explícita com a garantia da objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores. Ou seja, somente aquilo que passa a ser significativo para o sujeito é que pode e deve ser considerado objeto do conhecimento.

Origina-se na corrente idealista da filosofia a partir do pressuposto que "cogito, ergo sum" (penso, logo existo). Nesta abordagem, a predominância, se não a exclusividade, volta-se para a atividade do sujeito, a quem se atribui o papel de criador da realidade.

Certamente, neste modelo, que nega o papel meramente contemplativo do indivíduo que conhece, o papel do sujeito ganha mais importância. Todavia, negligencia a importância do ob-

jeito do conhecimento em sua dimensão material e real ao postular que apenas pode ser considerado objeto do conhecimento o que for apreendido, elaborado e reelaborado pelo indivíduo cognoscente a partir de seus mecanismos racionais e subjetivos.

Sua influência se fez sentir na produção de pesquisas "psicologizantes", centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, no âmbito restrito da sala de aula. Em contrapartida, quando transportado para o delineamento de pesquisas avaliativas representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes. Por exemplo, enquanto no modelo "positivista/objetivista" a ênfase recai sobre a medida do produto observável, no modelo "subjetivista" a preocupação volta-se também para a apreensão de habilidades em desenvolvimento, de processos sentidos e vivenciados e de fatores existenciais que estão presentes nas condições humanas, mas, não necessariamente refletidos nos produtos demonstráveis.

No que se refere aos procedimentos e aos instrumentos de coleta de dados, abriu-se maior espaço para a elaboração de "questões abertas" ou "divergentes", para a utilização de opinatórios e entrevistas nos quais o sujeito constrói sua própria resposta ao invés de submeter-se a uma escolha entre alternativas já fechadas.

Apesar da relevância desses elementos, a matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se ainda hoje, insuficiente para a explicação mais consistente da realidade. Isto porque a fragmenta uma vez que permanece no âmbito das análises "abstratas" e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado.

Além disso, trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a **quantificação** em pesquisa, por considerá-la **necessariamente** comprometida com o "positivismo", e portanto reacionária!

Ora, a quantificação dos dados não se constitui por si mesmo em um procedimento acrílico. Especialmente em pesquisas descritivas, os números cumprem função importante para fortale-

cer argumentos, para demonstrar tendências predominantes, para destacar as divergências e as proporções entre as desigualdades sociais. “Independentemente de uma estrita precisão, nunca alcançável, é interessante saber numa pesquisa se estamos falando de 8 ou de 80” (THIOLENT, 1984, p.65).

O que não pode acontecer é que, por conta de alguns radicalismos insustentáveis, perca-se a noção do necessário rigor no que diz respeito ao delineamento de uma investigação, da importância de uma adequada definição do problema de pesquisa e de sua compatibilidade com a sistemática a ser adotada para a coleta, análise e interpretação dos resultados.

4. O vínculo indivíduo-sociedade

Sendo os dois modelos descritos insuficientes para a melhor explicação da realidade, por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos, tornou-se necessária a criação de novos modelos de análise. Dentre eles vamos tentar desenvolver aquele (com o qual nos identificamos) e que pode ser assim esquematizado: S ⇔ O.

Para recuperar a explicação da realidade em sua possível (e desejada) totalidade contraditória e para romper com as análises micro, mecanicistas ou “psicologizantes”, começaram a surgir novos esquemas interpretativos, baseados em teorias mais amplas, que procuram explicar as relações entre **indivíduo/sociedade e produção do conhecimento**. A tônica principal foi dada por análises históricas, sociológicas e econômicas, nas quais a educação era vista apenas como instância menor e dependente dos determinantes estruturais mais amplos. Isso já no final da década de 70, quando avançava entre nós a necessidade de fazer a crítica à educação e à psicologia, mas ainda imperavam as teses reprodutivistas (de inspiração althusseriana), quando recuperar o específico dessas disciplinas não se colocava como questão importante, uma vez que ambas eram caracterizadas como produtos ideológicos do estado e subordinados às leis do capital.

De uma forma essa postura desencadeou entre muitos pesquisadores educacionais a sensação de “tempo perdido”, levando-os a um desinteresse em relação à escola (como instituição formal) e a buscar a oportunidade de fazer pesquisa, de fazer educação e desenvolver sua prática social de pesquisadores em novos cenários: sindicatos, fábricas, empresas, comunidade, organizações de camponeses, lavradores, bóias frias (entre outros).

Não pretendemos desmerecer o valor social desses trabalhos. Queremos apenas levantar a questão, para mostrar que, no interior das análises macro-estruturais, ocultam-se dois aspectos muito importantes: a especificidade da escola, enquanto instituição educacional, e a problemática do indivíduo enquanto objeto e sujeito do conhecimento. Indivíduo que, neste sentido, não pode deixar de ser considerado em sua própria individualidade, que é, por um lado, particular e personificada e por outro, (e ao mesmo tempo) parte integrante da sociedade e de sua dinâmica. Assim, sua compreensão personificada é essencial para a apreensão do todo.

Como já dissemos, tanto na vertente “objetivista” quanto na vertente “subjetivista”, a visão da relação indivíduo/sujeito/pesquisador apresenta-se de uma forma automatizada, a-histórica e “abstrata”.

Para que possamos avançar e buscar uma visão mais complexa e abrangente desta relação é necessário começar pelo entendimento de que significado estamos atribuindo à palavra **teoria**, sem negligenciar a explicitação indissociável do binômio **teoria/prática** e, finalmente, chegar à definição do papel do investigador ou, em outras palavras, do construtor de “teorias” ou da **Teoria** com **T** maiúsculo.

5. O binômio teoria/prática e o pesquisador

No bojo de uma concepção mecanicista da realidade social, a teoria é vista como um conjunto de idéias, de conceitos, de leis e princípios que parecem resultar do puro esforço intelectual sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas

do sujeito que teoriza. Nessa mesma linha, postula-se que esse conjunto de idéias, para ser “científico”, deve necessariamente ser construído com base em uma observação “neutra”, “objetiva”, em que o distanciamento do investigador e o recurso entre juizes são metas fortemente almejadas. Com esse conjunto de idéias, depois de sistematicamente organizadas e individualmente acumuladas, pretende-se explicar a realidade. Para os adeptos desta concepção, a teoria passa a assumir uma função integradora cujos postulados surgem a partir de conhecimentos parciais obtidos pela limitação do homem como possibilidade de integrá-los.

Ao atribuir à teoria essa função integradora, incorre-se em uma dicotomia que separa **teoria e prática**.

Isso porque a teoria não surge baseando-se na observação neutra e na quantificação rigorosa de fatos isolados. Ao contrário, a construção de uma teoria está intimamente vinculada à prática social de seu produtor, isto é, não pode ser concebida como algo desvinculado da forma como os homens relacionam-se entre si e com a natureza para a produção e reprodução de suas condições de subsistência. A produção de idéias, de representações, da consciência está diretamente entrelaçada à atividade prática dos homens, enquanto asseguram as condições necessárias à sua existência. O ponto de partida para essa produção são os homens em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais, historicamente determinadas, e produzindo a realidade, ainda que esses mesmos homens não tenham consciência de ser seus únicos produtores. Reiteramos que sendo os homens em sua atividade concreta o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real começa na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade – a “práxis” – é teórico/prática, e, neste sentido é relacional, é crítica, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação – uma vez que é a teoria que guia a ação – e é prática sem ser mera aplicação da teoria – uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Teoria aqui entendida como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo.

Nesta concepção³, não há como separar o sujeito cognoscente do objeto a ser conhecido. Esse sujeito, ou seja, o homem, não pode ser concebido como um ser meramente especulativo, que deve controlar sua subjetividade e “sair de si mesmo” para poder produzir uma série de conhecimentos que, por hipótese, teriam a capacidade de explicar a realidade como se essa caminhasse à margem da existência do investigador.

Por outro lado, como lembra Acácia Kuenzer, isso não quer dizer que não exista uma realidade objetiva, independente e exterior ao homem. Significa, apenas, afirmar que o conhecimento não é mera elaboração à margem da prática social global. Ou seja, “a atitude do homem em face da realidade não é a de um ente cognoscente meramente especulativo, mas a de um ser que atua objetivamente sobre a natureza e sobre os homens com vistas ao atingimento de suas finalidades. Por isto, a realidade não se lhe apresenta como algo que lhe é exterior e que deve ser compreendida teoricamente, mas como o campo no qual exercerá sua atividade, a partir do que se produzirá o conhecimento teórico-prático dessa mesma realidade.” (KUENZER, mimeo, s/d).

Nessa relação entre teoria e prática como forma metodológica não há espaço para delineamentos de pesquisa guiados por uma concepção de realidade retalhada, cuja apreensão se dá mediante a associação de seus recortes parciais.

Por certo, a realidade não se dá a conhecer imediatamente. Todavia, não será a soma parcial de seus “recortes” que vai permitir chegar à sua apreensão como totalidade concreta.

O ponto de partida é sempre o empírico, mas o empírico revela apenas o aparecer social e nem sempre possibilita a apreensão de seu real significado por meio da observação imediata.

Para ultrapassar esse nível descritivo e atingir um nível explicativo, é necessário haver um movimento dialético do pensamento que parte do empírico para o concreto, e, uma vez claramente estabelecidos os conceitos, com o recurso da teoria, voltar ao

³ com a qual nos identificamos.

empírico para compreendê-lo em toda a complexidade de suas determinações.

Esse movimento, do empírico para o concreto e de novo do concreto como ponto de partida, é o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e desta para o fenômeno. (KOSIK, 1976). Essência que não se mostra no caráter aparentemente estático e visível do fenômeno, mas que deve ser apreendida em sua concretude, ou seja, em sua contextualização histórica, determinada e produzida no conjunto das relações sociais.

Sendo a realidade concreta caracterizada pela interdependência ativa entre as diversas partes do real que não se somam, que não são dadas, mas que se constroem historicamente com base em contradições intrínsecas, esse movimento (que caracteriza o método dialético) é, também, o movimento que vai da totalidade para a contradição e desta para a totalidade; do objeto para o sujeito e deste para o objeto.

Essa compreensão do processo de produção do conhecimento implica decisões metodológicas que, uma vez deflagradas, permitem evidenciar conflitos entre diferentes tendências.

Em primeiro lugar, pressupõe a prática social como critério de verdade do saber produzido. Portanto, é nela que se encontram os referenciais explicativos dos fenômenos e a partir daí é que se busca extrapolar o caráter meramente descritivo dos mesmos. É certo que a atribuição de validade dos dados exige um esforço teórico. No entanto, fora da forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza não existe conhecimento verdadeiro ou falso, pois a verdade não existe em si, no pensamento.

“O problema da possibilidade de atribuir-se ao pensamento humano uma verdade objetiva não é apenas um problema teórico. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder de seu pensamento.” (Marx, II Teses sobre Feuerbach, *In* Kuenzer, s/d).

O engajamento a essa concepção vai gerar um tipo de pesquisa radicalmente oposta aquela concebida como uma atividade unilateral-

ral, destinada a produzir um conhecimento novo, nos limites de um “empiricismo” acrítico sob a égide da linearidade e da ordenação.

Neste sentido, a interpretação do conhecimento não se restringe à mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos. Ao contrário, busca o explicativo do objeto de pesquisa (seja a avaliação de um curso, a organização de uma escola, a repetência, a evasão, a profissionalização na adolescência, etc.), contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz de seus determinantes históricos. O que é visto a “olho nu” está integrado em uma totalidade que determina as leis internas e que com elas se articula em influência recíproca. Portanto, para a verdadeira apreensão do real é preciso que o pensamento trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o por meio da consciência que é ativa, não por um dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade.

Assim sendo, a interpretação dos dados se dá “em contexto”, ou seja, mediante o desvendamento das condições objetivas da existência social, a qual, diferenciando os homens (com base em suas particulares condições de subsistência), concomitantemente, os homogeniza como seres históricos – aqui entendidos como produtos de circunstâncias determinadas e, ao mesmo tempo, produtores dessa mesma história que se concretiza na prática social, via pensamento-linguagem e ação – que se deixam impulsionar por necessidades biopsicológicas, que se orientam a um fim e que se expressam no conjunto socialmente elaborado das representações sociais.

Na medida em que o saber produzido não se consubstancia fora da prática social e sendo produzido pelos homens, ele é necessariamente transformador porque transforma o homem – que o produz – e as circunstâncias – ao explicá-las.

A capacidade transformadora do saber implica admitir que todo conhecimento é comprometido com um ponto de vista determinado, não pela subjetividade do pesquisador, mas pela própria

totalidade (de uma formação social determinada) na qual ele, pesquisador, ocupa uma posição social e política. Daí, ser necessário definir o seu compromisso político e repensar a adequação de seu conhecimento a uma ação transformadora no mundo social.

Sendo o investigador/pesquisador constituído pela sociedade e, ao mesmo tempo, participante de sua construção, não há como olhá-la de fora, à margem da prática social, procurando neutralidade para decifrar "objetivamente" seus "recortes" no mundo encastelado da academia ou das instituições de pesquisa.

Porém, a importância da participação do pesquisador no contexto da academia, via produção de conhecimentos e oferta de subsídios para as transformações sociais tem sido, muitas vezes, mal interpretada.

Na medida em que a atividade de pesquisa é vista como elitista, a tendência de muitos pesquisadores tem se orientado no sentido de deslocar sua condição de especialistas para a necessidade de inserção "ativa" e "participante" no mundo de seus pesquisados.

Sem dúvida, no radicalismo dessa posição está embuída uma concepção monolítica que pressupõe a tarefa de produção de conhecimentos como um processo indissociável da militância política sem perceber que essas duas atividades, embora específicas, podem ser complementares.

Se, por um lado, deva-se rejeitar o elitismo da produção de um conhecimento desvinculado de um compromisso político, por outro lado, confundir a especificidade do papel do pesquisador com militância política é um grande equívoco.

"De fato, se o objetivo do pesquisador é contribuir para uma problematização e uma clarificação da prática vivida pelo grupo, ele deve preservar uma distância crítica em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo. A verdadeira inserção implica, portanto, uma tensão permanente entre o risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso. É preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre

o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação". (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1981).

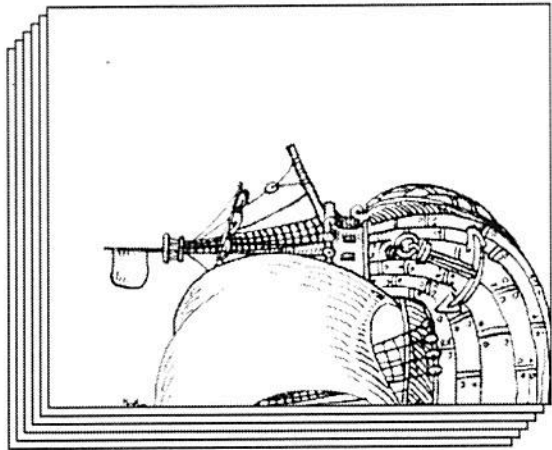
O pesquisador, ao sacrificar o pólo de cientista social, está negando-se a si próprio e correndo o risco de se perder em um ativismo inócuo, já que está anulando a especificidade de seu papel de produtor do conhecimento e a natureza transformadora dessa produção.

Não há por que renunciar à utilização crítica dos instrumentos teórico-metodológicos de que dispomos, pois assim estaríamos, também, renunciando à nossa condição de pesquisadores, à nossa possibilidade de contribuir para as transformações sociais, ao nosso compromisso político, enfim, à nossa própria prática. Ao rejeitarmos essa condição, guiados pela falsa idéia de que ela é ser necessariamente "elitista" e "antidemocrática", estaremos anulando a oportunidade de contribuir para a edificação de possíveis contribuições relevantes para o avanço do conhecimento em nossa área de atuação.

O pesquisador, seriamente comprometido com a solução dos problemas de seu tempo, com a democratização do saber, com a distribuição igualitária dos bens sociais, com a superação das contradições e que, no mesmo compasso, não dissocia esse compromisso de sua tarefa específica, não tem por que se envergonhar de ser pesquisador!

Bibliografia

- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, *Ensino Médio: Desafio e Reflexões*, 5º capítulo, Campinas, SP, Papirus Editora, 2ª edição, 1996.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*, in Clariza Prado de Souza (org) *Avaliação do Rendimento Escolar*, Campinas, SP Papirus Editora, 1997, 6ª edição.
- KERLINGER, F.N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1980.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia. *O trabalho como princípio educativo no ensino de 2º grau*, s/d (mimeo).
- OLIVEIRA, Rosika e OLIVEIRA, Miguel. "Pesquisa social e ação educativa". In Carlos R. Brandão (org) *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- SCHAFF, A. *História e Verdade*, São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- THIOLLENT, M. "Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução". *Cadernos de Pesquisa*, nº 49, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984.



Autores ou Atores?

O Papel do Sujeito na Pesquisa

Marli

E. D. A. André

Professora Titular
na Faculdade de
Educação da USP

É objetivo do presente texto discutir o papel mediador da pesquisa na formação docente. Em termos específicos procura argumentar que a pesquisa pode ser usada nos cursos de formação e aperfeiçoamento do professor, visando desenvolver uma metodologia de investigação sobre a prática docente. O texto objetiva ainda abordar algumas questões metodológicas e éticas relativas ao papel do sujeito na investigação-ação.

Na primeira parte do texto discuto algumas possibilidades de iniciação do professor à pesquisa. Para maior clareza, essa parte se desdobra em três seções:

uma delas propõe o uso da metodologia de pesquisa no currículo dos cursos de formação dos professores, como uma prática que viabilize a participação dos alunos-professores em seu processo de aprendizagem. A outra seção aborda o potencial da pesquisa etnográfica na aproximação do professor ao real pedagógico, favorecendo a articulação teoria-prática. A terceira seção focaliza a pesquisa enquanto prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente. Ao mesmo tempo em que discuto essas possibilidades, procuro explicitar os princípios e concepções que fundamentam tal abordagem: tento mostrar como a proposta focaliza o ensinar e o aprender; qual o papel das interações sociais e da linguagem na relação professor-aluno e em que perspectiva se situa a formação docente.

Na segunda parte do texto procuro trazer algumas questões decorrentes das pesquisas que venho desenvolvendo sobre a prática docente. Entre essas questões selecionei as que tratam de aspectos metodológicos e éticos da investigação-ação e que dizem respeito às similaridades e diferenças dos papéis de professor-investigador e de investigador-professor e questões relativas ao envolvimento e à participação dos sujeitos na pesquisa.

I. A INICIAÇÃO À PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Cabe esclarecer que destaco nesse momento a finalidade didática da pesquisa, isto é, seu papel mediador no preparo de professores para que venham a ter uma atuação docente eficaz em sala de aula. Nesse sentido eu a distingo muito claramente da pesquisa científica, que visa sobretudo a produção de novos conhecimentos e deve satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e de legitimidade junto à comunidade científica.

A pesquisa com propósitos didáticos não precisa necessariamente atender àqueles requisitos. Mas a que critérios deve então atender? Deve, em primeiro lugar, propiciar o acesso aos conhecimentos científicos - trazer aos professores - consumidores da pesquisa - as novas conquistas no campo específico de conhecimentos. Deve, além disso, levar o aluno-professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação, e mais, a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional.

Admitindo a possibilidade desse papel formador/didático potencial da pesquisa, discutirei três formas de utilização da pesquisa nos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores: como uma metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem; como uma mediação entre teoria e prática pedagógica; e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente.

1. A metodologia de pesquisa como modo de apropriação ativa de conhecimentos

A proposta de que os cursos e programas de formação docente utilizem uma metodologia investigativa (André, 1994), apoia-se numa perspectiva ao mesmo tempo pedagógica e epistemológica. Parto do princípio que os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. Assim, o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos e através da interação com o outro, mediada pela linguagem.

Assim, da mesma forma que o fazem as pedagogias ativas, com base nas correntes cognitivistas da psicologia, considero que os programas de formação e aperfeiçoamento docente devem incluir entre seus objetivos o desenvolvimento das habilidades básicas de investigação. O que estou propondo é a utilização da

metodologia de pesquisa, isto é, que os alunos aprendam a observar, a formular questões ou hipóteses de pesquisa, a selecionar dados e instrumentais que lhe permitam elucidar as questões e hipóteses formuladas e sejam capazes de expressar seus achados e suas novas dúvidas. Essa proposta apoia-se no pressuposto de que a finalidade do processo de ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdos prontos, mas sim, a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade que os cerca e de agirem sobre ela.

Essa proposição supõe uma mudança nas concepções correntes do que seja ensinar e aprender. O ensino consiste no planejamento e seleção de experiências de aprendizagem que permitam ao aluno reorganizar seus esquemas mentais, estabelecendo relações entre os conhecimentos que já possui e os novos, criando novos significados. O aprender é um processo essencialmente dinâmico, que requer do aluno a mobilização de suas atividades mentais para compreender a realidade que o cerca, analisá-la e agir sobre ela, modificando-a. A aprendizagem não se esgota, pois, na assimilação dos conhecimentos aos esquemas existentes, implica reorganização desses esquemas pela ação do sujeito-aprendiz. Cabe ao professor o papel de planejar e orientar o processo de aprendizagem do aluno e, junto com ele, avaliar os resultados alcançados, tanto durante quanto na fase final do processo.

A metodologia de pesquisa possibilita concretizar essa concepção. É na problematização da realidade que se originam as questões a serem perseguidas e é a partir delas que são escolhidos métodos de trabalho e técnicas de coleta de dados – o que requer um aprendizado de observação e análise da realidade e um conhecimento de instrumentais para sua apreensão – Nesse processo é essencial o envolvimento ativo dos participantes, trazendo suas experiências e contribuições, traçando um caminho para reelaborá-las, o que vai requerer muito estudo, reflexão, busca e sistematização de dados, para o que serão imprescindíveis as orientações e a supervisão do professor.

Embora óbvio, vale a pena destacar que a participação ativa dos alunos no próprio processo de produção de conhecimentos não prescinde da atuação do professor, que tem papel importante no planejamento, na supervisão das atividades e na sua avaliação. É o professor que coordena todo o processo; é dele que brotam os estímulos iniciais; é ele que orienta os alunos na busca de fontes, na escolha de métodos e na seleção de informações relevantes; é ele que os ensina a sistematizar os dados, a interpretá-los e relatá-los.

Além de um ativo envolvimento do aluno e das necessárias orientações do professor, destaco o papel fundamental das interações sociais no processo de formação do aluno-investigador. O exercício do diálogo e a partilha de saberes e experiências devem ser exercitados tanto na definição dos temas e problemas de interesse comum quanto na busca conjunta de alternativas para seu equacionamento.

Faz parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e a se fazer ouvir, expressar idéias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes. Ora, essas habilidades e comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos ou aperfeiçoados na medida em que existirem situações concretas para seu exercício. Espera-se, portanto, que os cursos de formação e aperfeiçoamento docente não apenas usem a metodologia investigativa, mas incluam entre seus objetivos o aprendizado do trabalho coletivo, criando espaço para a troca e a construção conjunta de saberes.

Uma condição importante para que essa metodologia possa ter efeitos realmente profundos é que os professores responsáveis pelo programa de formação planejem seu trabalho em conjunto, respeitando as especificidades das áreas de conhecimento, mas aproveitando os pontos de interseção. Parece evidente - e muitos estudos mostram isso - que passando pela experiência de trabalho conjunto, os professores tenderão qua-

se que naturalmente a transferir essa experiência para a sua prática de aula.

Não resta a menor dúvida que a metodologia que está sendo aqui proposta exige uma mudança radical na atitude do professor e nas formas convencionais de trabalho em sala de aula. Seu sucesso será tanto maior quanto mais convencido estiver o professor da sua importância e da necessidade de investir tempo e esforço na sua implementação. Além disso, é preciso que os alunos-professores se envolvam intensamente no processo, se sintam motivados e se empenhem realmente na escolha e na formulação das questões a serem investigadas. Isso tudo vai exigir muito trabalho tanto por parte do professor quanto dos alunos. Do professor, que muitas vezes terá ele mesmo que aprender certas habilidades próprias da metodologia de pesquisa às quais ele já mais foi exposto, como por exemplo, localização e seleção de fontes de consulta, formulação de questões orientadoras, elaboração de instrumentos de coleta e registro de informações. Da mesma forma, a análise e interpretação dos dados coletados e o relato ou comunicação dos mesmos são capacidades que precisam ser desenvolvidas - ou melhor dizendo ensinadas - e o professor só poderá vir a fazê-lo se ele mesmo souber como trabalhá-las. Da parte dos alunos, esse aprendizado vai, sem dúvida, exigir muito trabalho individual - de preparo pessoal, de estudo, de reflexão - fugindo aos esquemas correntes de recepção passiva de informações, tendo que se dispor eles mesmos a procurar caminhos, a descobrir respostas, a criar alternativas.

Levando em conta que a metodologia investigativa é apenas uma entre as várias possibilidades de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, suas vantagens são óbvias. Uma bastante evidente é a possibilidade de que o aluno-professor venha a reproduzir em sua sala de aula o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação. Outras vantagens dizem mais respeito a certas atitudes e preocupações que se desenvolvem com o trabalho de investigação, como por exemplo, sensibilidade na observação, uma visão mais analítica da realidade, dis-

tinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações, entre outros.

2. O Papel Mediador da Pesquisa do Tipo Etnográfico

Tanto em minha tese de Livre-Docência (André, 1992) quanto em muitas outras ocasiões, já tive oportunidade de defender o uso da pesquisa etnográfica, voltada às situações do cotidiano escolar, nos cursos e programas de formação de professores, com o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didáticas.

O meu argumento básico é o seguinte: trazer cenas do cotidiano escolar, captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico para serem discutidas nos programas de formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática. Se essas cenas forem cuidadosamente selecionadas e suficientemente exploradas podem, por um lado aproximar o professor (principalmente os iniciantes) das situações reais das escolas e por outro lado podem permitir a investigação teórica de forma mais orientada e sistemática.

Como diz muito bem Frederick Erickson (1989) de todos os tipos de pesquisa a etnográfica é a que tem maior potencial para produzir conhecimentos úteis e interessantes para os docentes.

Em mais de uma oportunidade eu procurei destacar as contribuições desse tipo de pesquisa para o repensar do trabalho docente (André, 1992 e 1993), de forma que não vou repeti-las no momento. Gostaria de enfatizar apenas uma dessas contribuições, qual seja a de propiciar uma aproximação do professor às situações concretas das escolas.

Ao retratar situações do dia-a-dia escolar que não são exatamente as que o professor vivencia embora se assemelhem muito a

elas - o estudo do tipo etnográfico pode favorecer um olhar mais crítico e menos preconcebido sobre o trabalho docente. É como se o professor estivesse olhando para um espelho onde a imagem não fosse a sua mas a lembrasse muito proximamente. A minha hipótese é que se sentindo mais distante, ele pode vir a aceitar mais facilmente os problemas da prática docente cotidiana e pode pensar mais objetivamente nas formas de superá-los. É preciso que fique muito claro que não estou fazendo com isso qualquer apologia à neutralidade, estou procurando apenas uma alternativa que favoreça a reflexão sobre o trabalho docente e a superação de suas fragilidades. Estou aqui defendendo a estratégia de “estranhamento” emprestada da antropologia, que prevê um distanciamento tático do familiar, olhando-o como se fosse estranho, o que favoreceria uma análise crítica da situação focalizada.

A aproximação às situações concretas das escolas, mediada pela pesquisa etnográfica parece ser especialmente útil aos professores que não têm experiência de magistério, pois os deixa muito próximos da vida escolar cotidiana sem que eles estejam de fato lá presente. É possível, assim, trazer para os cursos de formação muitas questões da prática pedagógica cotidiana sem sobrecarregar as escolas e as professoras, já tão sobrecarregadas pelas suas tarefas rotineiras.

O que parece importante nessa estratégia de trabalho é, por um lado trazer as questões do dia-a-dia escolar para serem examinadas pelos futuros professores, permitindo articular teoria e prática, e, por outro lado, possibilitar que as questões didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico, enraizando-as e historicizando-as. Outra vantagem é poder focalizar a prática pedagógica na sua totalidade e complexidade, relacionando a dimensão instrucional (que envolve as interações de sala de aula) com seus determinantes institucionais (relacionados à organização do trabalho escolar) e mais amplamente com os determinantes sócio-políticos.

Junto aos professores com experiência docente a pesquisa poderá ser usada tanto no sentido de analisar situações específicas da prática escolar que aparentemente nada têm a ver com sua própria prática, o que pode favorecer um olhar mais crítico e consequentemente maior disponibilidade para pensar nas mudanças necessárias, quanto no sentido de propiciar uma comparação deliberada das situações representadas nas pesquisas com a sua própria experiência docente.

Um ponto que precisa ser bem esclarecido é que não basta trazer a pesquisa etnográfica para os cursos de formação visando aproximar o professor do dia-a-dia da escola. É preciso ir muito além e empreender o que eu chamo de garimpo teórico, isto é, tomar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, de garimpagem dos aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados. E a partir daí garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras e as análises desses aspectos críticos, fundando as conclusões apressadas e superficiais. Garimpar ainda mais buscando em outras áreas do conhecimento explicações que possam ao mesmo tempo ampliar e tornar cada vez mais densas essas leituras e interpretações.

A pesquisa etnográfica seria o texto gerador de um novo texto que iria sendo produzido pelo grupo de participantes dos programas de formação e aperfeiçoamento docente através do estudo, da discussão, da troca de saberes e do exercício da escrita. Texto que ajudaria os seus produtores a se aproximarem cada vez mais do real pedagógico.

3. A Pesquisa como Paradigma para uma Prática Refletida

Como sugere Perrenoud (1993), a iniciação à pesquisa poderá ajudar os professores a adotarem a “prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para a análise individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo,

para pensar, decidir e agir tirando conclusões e inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes". (p. 129)

Poderíamos citar um número bastante grande de autores que na literatura educacional recente vêm propondo a prática profissional refletida como um caminho eficaz na melhoria do trabalho docente. É preciso que tenhamos até uma certa cautela ao analisar tais proposições para que não se tornem palavras de ordem, afastando ou mesmo excluindo outras propostas igualmente eficazes.

O que importa enfatizar aqui é o potencial da pesquisa para desenvolver junto ao professor essa disposição e competência para pensar o próprio trabalho. Não prescindindo da metodologia investigativa e da função mediadora da pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação parece ser a forma mais direta e possivelmente a mais eficaz de se atingir esse objetivo. Caracterizada pelo acompanhamento sistemático e controlado de uma ação realizada por um indivíduo ou grupo, a metodologia de pesquisa-ação reúne condições muito favoráveis para o desenvolvimento do trabalho docente refletido.

O importante papel que poderiam - ou deveriam - desempenhar as Universidades nesse sentido é mais do que evidente. Na formação inicial, o envolvimento do aluno nessas pesquisas será mais lento e gradual já que raramente ele chega ao curso com experiência docente prévia. Pode-se, nesse caso, trabalhar com a memória educativa (Lima, 1988), isto é, levar os alunos-professores a recompor, através da memória, o saber construído em função de sua experiência enquanto aluno; interpretar esse saber no conjunto das relações sociais em que foram gerados; e a partir das contradições vividas buscar recriar um novo projeto de prática docente. Os resultados do estudo realizado por Lima, que utilizou a metodologia da análise crítica da memória educativa evidenciou, ao final de um semestre, que os alunos estavam "mais competentes para entender o processo

de ensino e do trabalho docente, pois têm nas mãos o significado de toda metodologia, que agora constitui para eles um instrumental técnico para atuar com perspicácia na prática cotidiana". (Lima, 1988, pp. 57-58)

Ainda na formação inicial é também possível recorrer ao exercício de reflexão sobre a própria prática, quando os alunos passam pelo estágio. Por que não transformar o estágio numa experiência de pesquisa? Nas fases iniciais poderia ser usada a metodologia investigativa através do desenvolvimento de projetos coletivos, que se centrariam em temas relacionados à prática docente cotidiana. Começando com trabalhos de observação e de coleta de dados de campo esses projetos podem evoluir, nas fases mais adiantadas do estágio, para o exercício da reflexão sobre a própria prática. Em qualquer dessas fases do estágio torna-se crucial o papel do professor-supervisor que vai orientar a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos, acompanhar de perto, as ações dos alunos-professores e, junto com eles, fazer as correções e ajustes necessários.

Nos programas voltados ao aperfeiçoamento docente ou à formação em serviço é possível utilizar mais naturalmente a metodologia de pesquisa-ação, de modo a criar junto aos professores uma sistemática de análise e reflexão sobre a própria prática docente. Embora pareçam óbvias as vantagens dessa alternativa metodológica que leva o professor a se (re)apropriar dos saberes de que é portador, construindo através da reflexão coletiva a sua autonomia profissional, podem surgir dificuldades na sua implementação, decorrentes de uma *cultura de formação* baseada em cursos e palestras e numa concepção de ensino-aprendizagem baseada na transmissão-assimilação de informações.

Antes de tudo, é preciso que os coordenadores - responsáveis pelo planejamento do trabalho de capacitação docente - estejam seguros a respeito dos fundamentos dessa abordagem e do seu valor na formação de sujeitos autônomos. Isso os ajudará a vencer a tentação e as pressões para o uso de formas mais cômodas e com

resultados aparentemente mais rápidos e abrangentes, como as palestras, os cursos e seminários.

Além disso, o processo de pesquisa-ação exige definição clara de papéis: tanto do coordenador do curso quanto dos demais participantes. O coordenador será um diretor de cena, que planeja o espetáculo, distribui as tarefas, orienta os atores, corrige, cobra, avalia? Ou será ele um líder do grupo, um moderador da dinâmica grupal? E os participantes, qual seu grau de envolvimento no planejamento e desenvolvimento das atividades? Serão co-autores? Ou apenas atores? É preciso que haja um posicionamento a respeito desses papéis e uma discussão aberta sobre eles, para que não se criem expectativas e cobranças equivocadas que vão comprometer as relações e resultados da pesquisa.

Outro ponto importante é que fique muito bem caracterizada a ação. Que tipo de ação será desenvolvida? Quais seus agentes? Quais seus propósitos? A quem beneficiará? Em que medida se constitui uma atividade de pesquisa ou de extensão? Ou ambas? Responder a essas questões é extremamente importante para que se tenha clareza a respeito do que se busca e do que se pode esperar, evitando equívocos e decepções. A explicitação desses aspectos ajuda também a não cair no fascínio da ação pela ação quando se quer de fato realizar uma investigação. Ou ainda para que não se confunda duas atividades com propósitos e exigências muito distintas - uma com peso maior na ação e outra preocupada, além disso, com a sistematização, o controle e a geração de conhecimentos.

Qualquer que seja a opção, para que essas experiências possam ser bem sucedidas, é preciso que se vinculem a convênios firmados entre a Universidade e as Secretarias de Educação onde fique muito claro o papel e as responsabilidades de ambas as partes. A literatura oferece um número razoável de trabalhos já elaborados nessa mesma linha tanto no Brasil quanto no exterior oferecendo dados mais do que suficientes para se saber em que direções vale a pena investir e quais os erros a evitar (André, 1992;

Carr e Kemis, 1988; Ludke, 1993; Martins, 1989; Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1993).

II - QUESTÕES E DESAFIOS DA PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Nesta parte do texto vou abordar alguns desafios encontrados no desenvolvimento de meu mais recente trabalho "Professor - Leitor Crítico de sua Prática"² que se trata de uma investigação no contexto da formação continuada. Tomo a pesquisa como pano de fundo para discutir algumas questões e reflexões relativas à metodologia e aos dilemas éticos suscitados pelo trabalho.

1. Questões Metodológicas

Quando se usa a perspectiva do professor-investigador surgem questões sobre as aproximações e as diferenças nos papéis de professor e de pesquisador. Pergunta-se: qual a diferença entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor? Responde-se: ambos investigam. O professor-pesquisador investiga a sua prática docente: observa, registra, analisa, reformula. O pesquisador-professor investiga uma problemática, na qual está inserida a prática do docente. O primeiro tem uma preocupação mais imediata com os seus problemas cotidianos e um menor distanciamento deles; o segundo tem preocupações (objetivos) mais a longo prazo e possibilidade de distanciamento para uma reflexão mais ampla. Os intentos são, portanto, diferentes, variando a natureza da tarefa e o grau de envolvimento do docente.

² Pesquisa financiada pelo CNPq e contou com a participação de Mary Júlia Martins Dietzsch (co-coordenadora), Marta M.P. Darsic (doutoranda), Ana Maria L. Teixeira (mestranda), Vera M. Martens (bolsista AP) e Maria Cristina P. Vilas (bolsista IC)

O cuidado a se tomar nesses casos é de não criar uma hierarquia de papéis, atribuindo mais - ou menos - valor a uma ou outra forma de envolvimento na pesquisa nem a um ou outro tipo de conhecimento produzido. Não se trata de definir uma ordem de importância para as tarefas realizadas, mas tão somente de reconhecer que há diferenças nos objetivos perseguidos e, consequentemente, nos fins atingidos.

Outras questões de natureza metodológica são as que se referem à forma de registro dos dados e ao material a ser selecionado para análise. Esse tipo de pesquisa precisa envolver, via de regra, uma equipe de trabalho para que possam ser divididas entre duas ou mais pessoas as tarefas de coordenação e de registro, pois é muito difícil dirigir uma discussão e ao mesmo tempo fazer anotações.

Especialmente difícil não só nesse tipo de pesquisa, mas também em outras que usam basicamente dados de natureza qualitativa é a definição de critérios para selecionar e apresentar dados. O que incluir e o que deixar de fora? O que publicar e o que guardar?

2. Questões Éticas

As perguntas acima formuladas nos reportam a questões éticas muito sérias. Quem define o que pode/deve ser revelado? Quem decide o que deve (não deve) ser publicado? Se o propósito e a natureza da tarefa do professor-pesquisador e do pesquisador-professor são diferentes, mas interligadas, não deve ser uma decisão coletiva a da publicidade dos dados? É isso possível? Afinal os docentes-participantes são autores ou atores? É possível falar-se em co-autoria? Quais as condições mínimas para isso? Autoria do que e para que?

Como se pode perceber, as questões relativas à autoria e à publicidade dos dados são muitas e as respostas não são nem simples nem tampouco fáceis. Em geral coleta-se uma

grande quantidade de material no desenvolvimento desse tipo de trabalho - anotações de campo, gravações, fotografias, tomadas de vídeos, produções escritas dos participantes, textos dos seus alunos, vários tipos de documentos escolares - e no momento de sistematizá-los o pesquisador se depara com a difícil tarefa de selecionar as partes do material que vão compor o relatório e o que vai ser abandonado. Que critério usar senão o da ética? Isso significa que o fator básico na orientação das escolhas será o objeto de estudo, as perguntas da pesquisa e não fatores do tipo preferências pessoais, gostos, sensacionalismo. Mantendo como linha diretriz o objeto de estudo, cabe ainda ao pesquisador tornar públicas as justificativas tanto para o que foi quanto para o que não foi revelado, ou seja, expor os motivos que o levaram a escolher esse ou aquele trecho do depoimento, essa ou aquela parte do documento, essa ou aquela situação observada. Cabe ainda relatar os dados na forma original e, na medida do possível, no contexto em que ocorreram. O critério da ética exige que todo esforço seja feito para retratar os dados com o mínimo possível de distorções e com o cuidado de não causar qualquer dano aos sujeitos participantes.

Se o pesquisador conta com uma equipe, ele pode discutir com os colegas os critérios para a seleção dos dados, dividir com eles a responsabilidade, o que ajudará certamente a reduzir o peso das tendenciosidades e preferências pessoais.

Dependendo da situação e do grau de envolvimento dos participantes na pesquisa, é desejável que eles sejam incluídos na discussão dos critérios e na decisão dos dados que devem ou não ser tornados públicos. Às vezes isso é possível, outras não. Tudo vai depender do objeto de estudo e das relações estabelecidas na condução do trabalho. É preciso muita ponderação para saber quando e como agir, o que é possível ou não negociar, o que vai comprometer ou não o critério de verdade buscado na pesquisa.

Finalmente, a questão da co-autoria é um ponto extremamente delicado que nos reporta novamente à questão das distinções e relações entre pesquisa e formação, pesquisador e participante, conhecimento científico e profissional. Afinal, na pesquisa-ação pode-se dizer que os participantes são autores ou atores? É impossível discutir esse ponto sem entrar em outras indagações: autoria do que e para que? Tomando como exemplo nossa pesquisa, se o nosso olhar se dirigir para o professor-pesquisador, poderemos dizer que o lugar que ocupa na pesquisa é o de sujeito produtor de um saber e de uma prática que vai sendo re-escrita, analisada e avaliada no coletivo dos encontros quinzenais. Nesse processo todos são autores. Pode-se nesse caso, falar em co-autoria: co-autoria de um projeto de auto-formação, de análise e revisão dos saberes e práticas docentes e de produção coletiva de conhecimento.

Se, porém, nosso olhar se detiver no pesquisador-professor, poderemos dizer que seu papel na pesquisa é o de diretor de cena, conduzindo uma peça cujos atores principais são os professores. Autor do texto original, o diretor tem a tarefa de envolver os atores e de comprometê-los com o texto que num primeiro momento é de sua autoria, mas que deve ir sendo apropriado pelo grupo, revisado, re-escrito, e deve ir se tornando, pouco a pouco um texto coletivo. É quando todos passam a ser autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M.E.D.A. A Contribuição do Estudo de Caso Etnográfico para a Reconstrução da Didática. *Tese de livre docência*, FE USP, 1992.
- André, M.E.D.A. "Os Estudos Etnográficos e a Reconstrução do Saber Didático". *ANDE*, ano 12, nº 19, 1993, p. 17-21.
- André, M.E.D.A. "Formação de Professores em Serviço: Um Diálogo com Vários Textos". *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, maio 1994, p. 72-75.

André, M.E.D.A. e Fazenda, I.C.A. "Formação de Professores em Serviço e Cotidiano Escolar - Continuando a Busca de um Novo Fazer e um Novo Saber Didático". *Relatório de Pesquisa*. FEUSP/PUC-SP/CNPq, 1991.

Erickson, F. "Metodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza". In M.Wittrock *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid, Espanha, 1989, p. 195-301.

Carr, W. e Kemmis, S. *Teoria Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martinez Roca, 1988.

Lima, M.L.R. "Mudanças Qualitativas no Conhecimento sobre o Trabalho Docente". In V.V.A.A. *Um Desafio para a Didática*. São Paulo, Loyola, 1988, p. 39-62.

Ludke, M. "Combinando Pesquisa e Prática no Trabalho e na Formação de Professores", *ANDE*, ano 12, nº 19, 1993, p. 31-37.

Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

Martins, P.L.O. *Didática Teórica/Didática Prática*. São Paulo, Loyola, 1989.

Perrenoud, Ph. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.