

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

[http://www.aparecida.pro.br/texto1/pesquisador\\_academico.doc](http://www.aparecida.pro.br/texto1/pesquisador_academico.doc) (acessado em 12/05/2007)

## **PARA ALÉM DA DIVISÃO ENTRE PROFESSOR- PESQUISADOR E PESQUISADOR ACADÊMICO**

*Kenneth M. Zeichner*

Este artigo discute questões de poder, privilégio, voz e status na pesquisa educacional, e a necessidade de eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. a maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas (Mitchel, 1985; Cookson, 1987; Gurney. 1989; Doig. 1994).

Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos. A maioria dos acadêmicos envolvidos como o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos (Noffke, 1994). É muito raro, por exemplo, ver citações do conhecimento produzido por professores nos artigos de pesquisadores acadêmicos ou ver o uso de conhecimento gerado por professores em programas de formação de professores (Zeichner, 1995). Isto ocorre comumente, apesar de a pesquisa de professores ser facilmente encontrada em muitos lugares e, especialmente, em algumas áreas como Língua, Artes e a Educação. É também raro ver esses professores sendo solicitados a dar palestras em congressos sobre pesquisa educacional.

O envolvimento dos acadêmicos nos movimentos do professor como pesquisador tem sido, na sua maioria, para produzir uma literatura acadêmica sobre a pesquisa de professores (Kincheloe, 1991. Carr e Kemmis, 1987; Winter, 1987), ou para produzir manuais e livros-textos para professores sobre como pesquisar (Kemmis e Metaggart, 1988; Altrichter *et al.*, 1993) e não para usar o conhecimento que os professores vêm gerando, através de suas pesquisas para informar seus próprios trabalhos na academia. Geralmente os pesquisadores universitários também não têm usado o processo de pesquisa-ação para estudar suas próprias práticas.

A questão não é interrogar se a pesquisa acadêmica tem ou não influenciado o pensamento e a prática nas escolas, ou, se a pesquisa dos professores tem influenciado o pensamento e a prática na academia. É fácil encontrar exemplos específicos para os dois casos (Cliffor, 1973): em escolas americanas podem ser observados os resultados da pesquisa de Jeanine Oakes e outros (1985) sobre as diferenças de habilidades indicadas nos trabalhos de grupos (Wheelock, 1992) ou da pesquisa de Bob Slavin e outros sobre a aprendizagem cooperativa da escrita (Slavin, 1983). Deixando de lado a qualidade da implementação dessas inovações, há claras evidências de que somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas em escolas. Há também evidências de que as grandes mudanças no ensino da escrita, implementadas por Nancy Atwell e vários outros professores, através de pesquisa conduzida em suas classes de escolas primárias e secundárias (Atwell, 1987), têm influenciado o modo como a escrita é ensinada no meio universitário e o modo como os alunos de programas de formação de professores são instruídos a ensinar a modalidade escrita.

Minha questão é que ambos, professores e acadêmicos, percebem suas perguntas de investigação de um e de outro como irrelevantes, apesar de alguns exemplos isolados em que pesquisas de acadêmicos e de professores ultrapassaram a linha que as divide. Na maioria das vezes, tanto os pesquisadores

ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores (Evans *et al.*, 1987). Apesar da chamada revolução mundial em torno do professor como pesquisador, na qual se fala muito sobre professores como produtores de conhecimentos (Richardson, 1994), é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula (Nixon, 1981). Também a teoria educacional é vista como aquilo que outros, com mais *status* e prestígio na hierarquia acadêmica, têm a lhes dizer sobre seus trabalhos (Elliott, 1991). A economia política de produção e utilização de conhecimentos que tem alto *status* premia algumas formas de produção de conhecimentos praticadas por acadêmicos e não outras, praticadas por professores (Carter, 1983). Até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas.

Uma das principais razões para o ceticismo dos professores sobre pesquisa educacional é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos. Quanto mais abstrato o trabalho, mais alto seu *status* na hierarquia acadêmica; e, quanto mais útil e aplicável, mais baixo é seu *status* (Sommer, 1993). Esta tendência em direção à mistificação da pesquisa acadêmica sobre educação não é verdade apenas para a pesquisa positivista, criticada nos últimos anos por uma nova geração de pesquisadores com preferência por abordagens qualitativas. Algumas produções da nova onda de pesquisa educacional crítica, feminista e pós-estruturalista são também inacessíveis aos professores e a maioria dos pesquisadores da academia também não reconhece o papel do professor na geração de conhecimentos sobre ensino e aprendizagem (Lytle e Cochran-Smith, 1994). Muitos professores afirmam que têm sido excluídos do diálogo face à linguagem dos pesquisadores universitários (Carter, 1993; Doig, 1994). Como a maioria dos professores é do gênero feminino, a despeito de uma retórica em sentido contrário, as pesquisas educacionais, algumas vezes inconscientemente, têm se juntado a outras pesquisas das Ciências Sociais para desvalorizar e silenciar as perspectivas das mulheres no mundo social (Luke, 1992).

Susan Threatt (1994), uma professora de estudos sociais na Carolina do Norte, comentou seus sentimentos ao ser silenciada e explorada em sua relação com pesquisadores universitários:

**Apesar do meu contentamento por ter outras pessoas para falar – pessoas com importantes perspectivas e interesses e algumas vezes valiosas informações – sob diferentes pontos de vista, estas relações parecem ter um sabor colonial para eles... Parece-me que os outros estão fazendo as discussões que nós precisamos fazer por nós mesmos e que os outros se beneficiam em uma economia que recompensa aqueles que dão sentido ao nosso trabalho. (pp. 231-232)**

Outra razão para a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação é a frequência com que eles se vêem descritos de forma negativa. É comum ler na literatura acadêmica descrições de ações que prejudicam as crianças e as mantêm oprimidas. Professores têm sido referidos como tecnocratas, sexistas, racistas, incompetentes e mediocrementemente superficiais (Niddings, 1986). Os professores, por outro lado sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e freqüentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários. Provavelmente, como grupos, professores não são mais sexistas, mais racistas, e mais incompetentes do que os pesquisadores acadêmicos.

Apesar da persistência de um relacionamento explorador da escola pelos pesquisadores acadêmicos, percebo dois bons sinais no horizonte. Primeiro, alguns pesquisadores acadêmicos estão se sentindo cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e, em segundo lugar, estão cada vez mais aborrecidos em estar relevando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas.

Uma estudante, que havia recentemente terminado sua dissertação, veio me ver. Ela havia realizado em estudo etnográfico em uma escola secundária que revelou uma variedade de situações horríveis que estavam acontecendo na escola. Ela estava tão preocupada com o que havia encontrado que pensava não poder divulgar seus resultados para a equipe da escola e queria falar comigo sobre como encontrar alguma forma de pesquisa educacional que não explorasse a fraqueza dos professores e que atendessem as exigências da academia. Falei-lhe sobre os paradigmas da pesquisa participante e da pesquisa-ação (Elliott, 1991; Parks *et al.*, 1993), que, embora não estejam livres de possíveis explorações (Griffiths, 1990; Johnston e Proudford, 1994), têm menor probabilidade de reproduzir o sistema não democrático de relações que tem dominado a pesquisa acadêmica educacional.

Em meus 19 anos como professor universitário, tenho visto muitos estudantes de pós-graduação (também pesquisadores de faculdades) indo para escola principalmente para explicitar os horrores do sistema educacional. O que mais me aborrece não é a forma, mostrada pelas pesquisas, de como as escolas auxiliam a reproduzir iniquidades sociais e econômicas, mas a falta de honestidade no relacionamento com aqueles que abrem suas vidas para os pesquisadores acadêmicos, para usar os termos de Nell Noddings. O que se expõe nessas pesquisas não existe e precisa ser vigorosamente combatido.

Também percebo a falta de esforço para realmente tentar mudar os problemas desvelados. Dificilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilha os resultados da pesquisa. Há 20 anos eu era professor de uma escola primária próxima a uma universidade e freqüentemente que seus estudantes entrassem em minhas aulas para realizar seus estudos. Nunca tive conhecimento dos resultados obtidos.

**Como as carreiras acadêmicas estão centradas nas publicações das pesquisas, muitos pesquisadores consideram finalizados os seus trabalhos quando enviam seus relatórios técnicos às agências financiadoras ou quando recebem o “aceite” de publicação de alguma revista especializada. Para a carreira do pesquisador, uma ou ambas as situações descritas sinalizam o encerramento da pesquisa e o momento de começar outra (Florrio-Ruane e Burak-Dohanich, 1984, p. 725).**

Apesar de academia não reconhecer a importância de deliberar juntamente com professores sobre o significado de seu trabalho, alguns pesquisadores universitários estão tentando fazer isso, colocando em risco, inclusive, suas reputações. Susan Florio-Ruane e Joann Burak-Dohanich (1984), do Projeto de Leitura e Escrita no East Lansing Michigan, propuseram um modelo de socialização dos resultados das pesquisas conduzidas por acadêmicos em escolas que envolve ativamente os professores na interpretação da significação das pesquisas para suas práticas. Alguns pesquisadores universitários estão começando a sentir uma obrigação ética de se engajar nesse diálogo.

Outro bom sinal contra o tipo de pesquisa que simplesmente usa o professor como objeto de estudo é a crescente relutância, por parte da equipe da escola, em tolerar um papel passivo e em aceitar uma situação na qual a “glória” vai para os pesquisadores acadêmicos. Nos últimos anos, tenho sido um representante universitário no comitê de pesquisa externa no “Madison Metropolitan School District”. Este comitê analisa e aprova todas as pesquisas desenvolvidas na escola. isto inclui todos os estudos realizados pelos pós-graduandos da minha universidade. Tenho visto uma crescente tendência no comitê para rejeitar propostas nas quais não está claro o que a escola ganhará com o estudo além de um relatório (que normalmente vai para a prateleira pegar poeira). Tem me surpreendido como alguns pesquisadores (quantitativos e qualitativos) parecem sentir que têm o direito de estar na escola (especialmente naquelas de crianças pobres e de cor) meramente para seus próprios benefícios, freqüentemente tomando o tempo de professores e alunos para preencher questionários e participar de entrevistas. Meus colegas em Madison estão começando a insistir no compromisso de clarear, no projeto de pesquisa, os benefícios para as escolas do distrito, e têm iniciado vários diálogos com pesquisadores, que freqüentemente usam as escolas para seus estudos, para discutir formas de engajamento ativo das escolas. estamos esperançosos em ver mais propostas de pesquisas que incluam a equipe escolar, e/ou pais, nas discussões dos dados da pesquisa e seus resultados, e propostas que incluam professores como co-investigadores e participantes da análise dos dados na formulação das conclusões. Estamos também esperando iniciar discussões com os pesquisadores acadêmicos sobre os problemas que a região escolar está interessada em ver pesquisados.

Embora esteja feliz como estes encaminhamentos, a construção de um relacionamento social mais ético e democrático entre pesquisadores e professores sobre os estudos e pesquisas iniciados pelos acadêmicos, sozinhos ou em colaboração com os professores, não eliminaria a exploração de professores na pesquisa educacional porque, como aponta Jim Ladwig (1991, p. 112): “As condições de trabalho de professores contribuem para reforçar a separação dos professores e seu trabalho da pesquisa educacional, permitindo ocorrerem as condições de exploração”.

Ladwig argumenta que, mesmo em projetos de pesquisas construídos colaborativamente entre acadêmicos e professores, os pesquisadores universitários continuam a deter um maior capital cultural daquilo que é produzido nas pesquisas do que os professores Ladwig propõe que haja mudanças na estrutura do trabalho de professores de forma a possibilitar um envolvimento efetivo na condução da

pesquisa educacional, própria ou em colaboração. Um exemplo que ele apresenta, para isso, é o estabelecimento de uma escala de auxílio financeiro ao professor que subsidie seu envolvimento em pesquisas e/ou em publicações.

Também as estruturas das universidades, que desencorajam o engajamento dos professores na discussão sobre a relevância de suas pesquisas ou no trabalho colaborativo, precisam ser mudadas. Concordo que estas e outras mudanças sejam necessárias para verdadeiramente eliminar a exploração de professores por pesquisadores acadêmicos, mas também penso que muito pode ser feito para aumentar o padrão ético e o nível de democracia na pesquisa acadêmica, auxiliando a valorizá-la nas escolas.

Mike Atkin (194), ex-diretor da Universidade de Stanford e de Illinois, duas das mais prestigiadas instituições de pesquisa, resumiu as condições pelas quais a pesquisa acadêmica se desenvolve quase independente do que acontece nas escolas e no contexto sociopolítico.

**Acredito que pesquisa educacional, como a temos hoje, não é um empreendimento que faz diferença nas questões educacionais, tanto na sala de aula quanto nos fóruns nos quais as decisões são tomadas. (1994, p. 104)**

Gostaria de tornar um pouco mais concreta algumas dimensões deste problema relatando duas histórias de minha experiência recente que mostram a tensão entre acadêmicos e professores sobre a produção do conhecimento educacional.

### ***1ª história – Onde está a Faculdade de Educação?***

Atualmente estou trabalhando em uma escola primária local, como parte de um novo programa experimental de educação de professores, planejado para preparar professores primários para trabalhar superando as divisões de raça e classe social – Ensinar para a Diversidade. Estou gastando mais tempo nesta escola do que usualmente gasto, observando e conferindo com os alunos-professores seus projetos de ensino e pesquisa-ação; encontrando-me com grupo de estudo de professores e auxiliando a construir novos elos entre escola e comunidade. Sou, na universidade, o elo da escola e tenho, na escola, uma caixa de correio e uma sala. Na escola acompanho encontros da equipe e fico à disposição dos professores. Embora tenho estado, nos últimos 19 anos, dentro e fora da escola regularmente, como coordenador de estágio, agora estou na escola de forma mais regular e passei a ser percebido quase como parte da equipe, o que me tem dado uma perspectiva diferente sobre a academia.

Em agosto último, no começo do ano escolar, estive presente no primeiro encontro do ano da equipe, ouvindo os professores falarem sobre o que tinham feito nas férias. Um grupo de professores tinha participado de um programa de ciências patrocinado pelo *Center of Biology Education*, na minha universidade, onde professores de escolas primárias e secundárias passam parte das férias de verão trabalhando em laboratórios de pesquisa com cientistas universitários (fazendo ciência) para implementar coisas novas em suas aulas no ano seguinte. Os professores estavam muito entusiasmados com suas experiências e estimulavam os colegas a se matricularem nesse programa. Enquanto ouvia os relatos entusiasmados dos professores sobre “borboletas, lagartas, genética e questões de ciência e racismo”, não pude deixar de pensar na falta de atenção da minha Faculdade de Educação, que está localizada a menos de duas milhas da escola. Esta situação parece irônica porque esta escola em uma das mais altas porcentagens de estudantes negros e pobres da cidade de Madison e tem sido, freqüentemente, selecionada como uma escola-problema por seu baixo padrão de resultados escolares e por problemas de crimes, violência e drogas.

Apesar de muitos dos meus colegas serem reconhecidos internacionalmente pelos seus trabalhos sobre igualdade, justiça social e permanência na escola, os professores desta escola não os vêem oferecendo-lhes qualquer orientação para trabalhar com estes problemas e para ensinar estes alunos a alcançar resultados nos testes escolares.

A Faculdade de Educação da minha universidade é tida como a número um, na classificação das melhores nos EUA. No entanto, isto não significa nada para esta escola. Dentro dos muros da academia, é fácil se entusiasmar e defender o objeto de nossas preocupações acadêmicas, mas, freqüentemente, fracassamos em reconhecer que somos nós e nossas carreiras que recebemos os benefícios desse trabalho e não a comunidade.

Uma das desculpas apresentadas para esta situação é a de que o corpo docente das escolas é pouco receptivo e não quer pensar e agir segundo novas alternativas. outra, é que alguns professores (como também alguns acadêmicos), não estão interessados no desafio de mudar seus modos usuais de agir no mundo. Isto não se aplicaria a esta escola, pois seus professores estão extremamente interessados em atividades de desenvolvimento profissional – com os grupos de pesquisa-ação – e em atividades desenvolvidas pela universidade como o programa de ciências em que eles se sentiram tratados como adultos detentores de conhecimentos e não como recipientes vazios. Esta escola tem estado envolvida em muitas iniciativas do município para melhorar a qualidade do aprendizado de seus estudantes, e muitos professores têm escrito, trabalhado e recebido financiamento para desenvolver projetos inovadores em sala de aula. Eles se constituem em uma equipe intelectualmente ativa e sentem-se desprezados nas discussões sobre pesquisa educacional do meu departamento.

Do meu ponto de vista, alguma coisa está errada sempre que um grupo de professores dedicados e inovadores, tal como este, se sente tão distante do que é produzido na pesquisa educacional. eles não estão buscando respostas fáceis ou receitas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e pelo que podem fazer. isto é algo que eles não sentem quando interagem com os pesquisadores da academia.

### ***2ª história – Onde estão os acadêmicos?***

Por vários anos, Bob Tabachnick e eu, juntamente com outros colegas da Madison Public Schools, organizamos um Congresso Regional de Pesquisa-ação onde estudantes de Educação, diretores e professores envolvidos em grupos de pesquisa-ação tinham a oportunidade de discutir seus trabalhos. Durante estes anos, tentamos atrair nossos colegas da universidade para participarem desses eventos e ouvir os práticos (mais ou menos uns 200 professores em cada congresso) apresentarem seus trabalhos. No entanto, poucos colegas da Faculdade de Educação quiseram gastar seu tempo para ouvi-los, embora seja relativamente fácil conseguir uma grande audiência quando um reconhecido pesquisador universitário expõe seu trabalho em nosso *campus*. A pesquisa do professor é tolerada somente como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional do professor, mas poucos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e reconhecem seus resultados como conhecimento educacional a ser analisado e discutido.

Estas duas histórias ilustram os maiores problemas que vejo em pesquisa educacional hoje no mundo. Embora sejam relativas à minha universidade, penso que o padrão do mútuo desinteresse seja típico de qualquer universidade americana. Com algumas ressalvas, os professores não vêem muito valor nas pesquisas dos acadêmicos e os acadêmicos não vêem valor nas pesquisas dos professores – os mundos dos pesquisadores acadêmicos e dos pesquisadores-professores raramente se cruzam.

### ***Para além da divisão***

Há muitas coisas que precisam ser feitas para reestruturar a relação social, política e econômica da produção de conhecimento em pesquisa educacional. Gostaria de discutir vários exemplos que rompem a linha divisória existente entre pesquisadores acadêmicos e professores. Por me encontrar na universidade, uma instituição que faz parte do sistema que ajuda a manter a exclusão de certas comunidades epistêmicas tais como a dos professores, focarei alguns exemplos para expor o que os pesquisadores acadêmicos deveriam estar fazendo. Trarei primeiramente exemplos que têm a ver com projetos que apontam em direção a novos padrões éticos de conduta dos pesquisadores acadêmicos, em relação aos professores, nos processos de pesquisa educacional. No segundo conjunto de exemplos, descreverei vários casos em que esforços são feitos para incorporar, dentro da universidade e inclusive nos programas de educação continuada, o conhecimento gerado por professores.

### ***Pesquisa acadêmica e pesquisadores acadêmicos nas escolas***

Freqüentemente, o conhecimento, gerado por meio da pesquisa educacional acadêmica, é apresentado de uma forma que não leva os professores a nela se engajarem intelectualmente. A pesquisa educacional tem sido, estranhamente, muito anti-educativa. Seus resultados são simplesmente apresentados como certos e definitivos, ou usados como justificativas para impor algum programa

prescritivo a ser seguido pelos professores. por exemplo, apesar das avançadas idéias e visões defendidas pelas políticas e pelos acadêmicos para as escolas e professores, nesta era de reestruturação escolar ignora-se muito o que os professores conhecem e podem fazer. As propostas centram-se apenas na distribuição de soluções pré-programadas para os problemas escolares. Estas, geralmente, consistem num treinamento de habilidades a ser administrado por um coordenador ou supervisor responsável. A venda de soluções e novidades educacionais é ainda um grande negócio nos EUA, consumindo parcela significativa de recursos públicos que poderiam ser usados para outras formas de desenvolvimento de professores (Stover, 1988; Slavin, 1989).

O slogan “a pesquisa demonstrou”, segundo Judith Little (1993), da Universidade da Califórnia, tem se tornado um meio de exercer a autoridade institucional sobre os professores mais do que para informar seus juízos e pontos de vista (ver Meyers, 1986). Nos dois exemplos que apresento a seguir, os resultados das pesquisas ou a metodologia dos acadêmicos não foram apresentados como última palavra para que os professores simplesmente os aceitassem ou rejeitassem. Ao contrário, foram usados para iniciar uma conversa com os professores sobre as questões investigadas pelas pesquisas. embora estes projetos não tenham alterado substancialmente os modos pelos quais são distribuídos os benefícios institucionais entre professores e acadêmicos por sua participação na pesquisa, eles desenvolveram um ambiente mais democrático no âmbito da pesquisa de modo que ambos, professores e acadêmicos especializados, produziram um processo de tornar as escolas um ambiente mais educativo para todos os estudantes.

### ***Instrução matemática guiada cognitivamente***

O primeiro exemplo em que pesquisadores acadêmicos estabeleceram relações diferenciadas com professores é o projeto intitulado “Instrução em Matemática Cognitivamente Guiada” (CGI), dirigido por Elizabeth Fennema e Tom Carpenter, da Universidade de Wisconsin-Madison (Fennema *et al.*, 1995). Este projeto de ensino de matemática para escola elementar começou no final dos anos 80 com uma série de *workshops* conduzidos com professores do primeiro ano. O envolvimento dos professores com o projeto aconteceu a partir da tomada de conhecimento dos resultados de pesquisas desenvolvidas por cientistas cognitivistas da educação matemática sobre o desenvolvimento do pensamento das crianças num definido domínio matemática. Este conhecimento, baseado em pesquisa sobre como as crianças resolvem problemas de matemática, deu aos professores um corpo de conhecimentos que os habilitaram a realizar melhor as avaliações de seus alunos. neste programa não se fornecia aos professores receitas ou materiais específicos, nem se promovia treinamento de habilidades específicas. Professores, tratados como profissionais que pensam, têm autonomia para decidir como relacionar o conhecimento atual do aluno com o novo conhecimento e como fazer uso deste conhecimento em classe. O pesquisador acadêmico estuda, então, com os professores, como estes usam a informação da pesquisa e a pedagogia do projeto emerge dos professores através de pesquisa-ação colaborativa. Esta pesquisa-ação inclui os questionamentos dos pesquisadores acadêmicos sobre a aprendizagem dos alunos num amplo número de classes e contextos escolares.

Este projeto, ao contrário de outros que os professores detestam, tornou-se muito popular entre os professores das escolas elementares de Madison e se expandiu para outras partes dos EUA. Penso que a razão-chave para o sucesso deste programa, para além dos resultados para a pesquisa acadêmica (Carpenter e Fennema, 1992), foi o respeito pelos professores e pelos seus conhecimentos. Trabalhando com pesquisadores acadêmicos, os professores envolvidos com o projeto sentiram que estes estavam interessados em aprender com eles como faziam uso de suas pesquisas. Foi uma experiência de participação em pesquisa significativamente diferente de outras de que os professores já haviam participado.

### ***Documentando fontes de conhecimento na comunidade***

Um segundo exemplo de um programa que ilustra como o conhecimento de ambos, professores e acadêmicos, pode tentar melhorar a escola, é o projeto dirigido por Luis Moll, da Universidade do Arizona. O projeto buscou desenvolver inovações no ensino, extraídas dos conhecimentos e habilidades encontrados nos lares da comunidade Américo-mexicana em Tucson (Moll *et al.*, 1992). A afirmação de

Moll *et al.* é de que: na utilização de fontes da comunidade, podemos organizar conteúdos que excedem em qualidade a rotina que as crianças comumente encontram nas escolas” (p. 132).

Eles argumentam que mobilizar recursos e conhecimentos da comunidade para o ensino em sala de aula representa uma forma mais positiva e realista de tratar o que é específico de cada cultura, inclusive seus processos cognitivos, com grande potencial de utilização escolar. Esta visão contrasta fortemente com aquela predominante de trabalhar classes familiares como algo desorganizado e deficiente intelectualmente.

Moll e seus colaboradores têm desenvolvido uma linha de pesquisa que consiste em entender qualitativamente as culturas dos lares e das salas de aula, usando uma combinação de observação etnográfica, entrevistas semi-estruturadas, histórias de vida e estudos de caso que, quando combinados analiticamente, podem retratar as funções complexas dos lares no contexto sócio-histórico em que vivem.

O projeto da pesquisa consiste de *workshops* para professores na condução da pesquisa qualitativa (ex: método de observação, entrevista, registro de campo e análise de dados). Seguindo esses *workshops*, tanto professores como antropólogos educacionais vão juntos aos lares dos estudantes de educação e conduzem análises etnográficas da dinâmica dos lares. Procuram entender as fontes de conhecimentos que existem na comunidade e como os membros dos lares desenvolvem a rede social para usar este conhecimento. De acordo com Moll e colaboradores (1992), recursos de conhecimentos são: “Conhecimentos e habilidade historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos nos lares e que são essenciais para o indivíduo como membro pertencente àquela família”. (p. 33).

Nesta comunidade particular Américo-mexicana, que Moll e os professores estudaram, as fontes de conhecimentos incluem coisas como cuidar da fazenda, construção de casas, ervas medicinais, carpintaria, cuidado com crianças, cozinhar, arte de auxiliar partos. Após documentar esses conhecimentos, professores e pesquisadores acadêmicos se encontravam, como grupo de estudos, para discutir e encontrar formas de utilizar tais conhecimentos na instrução escolar, ou seja, como desenvolver práticas de sala de aula etnograficamente informadas. Moll e seus colaboradores, incluindo os professores, têm apresentado vários estudos de caso sobre como os professores têm desenvolvido estas práticas usando conhecimentos adquiridos nessas comunidades. Estas práticas incluem tarefas como pedir para os alunos escreverem sobre tópicos da vida da comunidade (ex: construção); desenvolver temas de estudos baseados em atividades da comunidade (ex: o processo de produção de doces cristalizados); convidar pais para expor seus modos específicos de trabalho em salas de aula (Moll e Greenberg, 1990; Moll *et al.*, 1992; Moll, 1992).

Usando a linguagem de Moll, há nesse projeto uma troca de conhecimentos entre pesquisadores acadêmicos e professores. Os acadêmicos provêm os professores de conhecimentos sobre método de pesquisa, assistência na análise e interpretação dos dados e os professores provêm os pesquisadores de um melhor entendimento do contexto da escola, currículo e instrução. O acesso à informação é facilitado pelo fato de os professores terem um *status* especial na comunidade como educadores e, em alguns casos, somente eles tinham o conhecimento da língua espanhola, falada por muitos dos pais.

Neste, como no projeto de matemática, professores e acadêmicos trabalharam juntos como parceiros. Não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro. Em ambos os casos, professores e acadêmicos possibilitaram condições para o processo de reforma escolar. E, mais importante, os dois projetos conseguiram progresso na aprendizagem dos alunos, o que muitos pensavam não ser possível para alunos tão desfavorecidos.

### ***Pesquisa colaborativa***

Nem todos os projetos envolvendo professores e pesquisadores acadêmicos têm assumido um mútuo respeito como ocorreu nesses dois projetos. Muitas vezes isso é devido à inabilidade dos indivíduos de quebrar os velhos padrões de hierarquias ou pelas circunstâncias em que se dá a pesquisa colaborativa (Oakes *et al.*, 1986; Feldman, 1993; Meyer-Reimer e Bruce, 1994). Muitos dos chamados “projetos de pesquisa colaborativa” ainda deixam os professores na posição de cidadãos de segunda classe ao participarem de um sistema de regras organizadas pela academia. Isto não surpreende uma vez

que na maior parte das experiências que pesquisadores e professores têm tido, um é professor e o outro é estudante. Os professores diferem dos acadêmicos por se sentirem marcados por sua experiência, o que os leva a permanecerem em situação hierárquica inferior tanto na escola quanto na universidade, mesmo em situações em que seu conhecimento é maior do que o da academia (Meyer-Reimer e Bruce, 1994). Não é fácil abandonar velhos padrões (Gitlin *et al.*, 1992). Também não surpreende a real pressão sobre os acadêmicos, mas não sobre os professores, de publicarem e de se sobressaírem entre seus colegas (Ladwig e Gore, 1994). Este aspecto do contexto do trabalho dos pesquisadores acadêmicos potencializa-se e silencia os professores, mesmo em situações supostamente colaborativas. Penso que é preciso olhar muito de perto para o caráter e para a qualidade das colaborações em pesquisas para se determinar se há realmente alguma mudança nos padrões usuais dominantes na academia. Pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso.

### ***Professores-pesquisadores e professores na Academia***

Para os pesquisadores acadêmicos, ultrapassar a divisão entre professores e acadêmicos significa tratar os produtos das investigações de iniciativa dos professores de forma séria na academia, considerando-os como conhecimentos educacionais. Susan Lyttle e Marilyn Cochran-Smith, da Universidade da Pensilvânia, recentemente argumentaram sobre a necessidade de uma epistemologia diferente em pesquisa educacional que olhe a investigação feita pelos professores como um importante e distinto meio de conhecer o ensino (Cochran-Smith Lyttle, 1993). Elas argumentaram que os professores são os únicos que estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Esta visão não é possível de ser obtida por outros de fora do ambiente. Reconhecendo ou não, já é possível encontrar, na última década, uma quantidade razoável de investigações conduzidas por professores sobre suas práticas. Estas pesquisas, mesmo recebendo auxílio de pesquisadores acadêmicos, não são pesquisa colaborativa, mas outro gênero de pesquisa.

Em março de 1994, estive em um encontro, em Washington, organizado pelo “US Department of Education”, de pessoas ativamente envolvidas em grupos do movimento de professores-pesquisadores nos EUA. Havia, no encontro, somente 13 acadêmicos presentes dentre os 80 participantes. Saí desse encontro surpreendido com o número de professores-pesquisadores existente nos EUA e com a quantidade de trabalhos que, além de não serem publicados fora de seu círculo, raramente têm o envolvimento de universidades. Várias revistas sobre pesquisa de professores já foram lançadas e o Departamento de Educação Nacional e outras fundações de amparo à pesquisa estão planejando investir de forma substantiva em projetos de pesquisa de professores. Considero que, hoje, o movimento de pesquisa de professores é forte e crescente.

Há alguns anos, em um encontro da Associação Americana de Pesquisa Educacional, em Boston, Jennifer Gore e eu apresentamos um estudo que havíamos desenvolvido sobre a facilitação de pesquisa-ação para professores-alunos no programa de Educação de Professores para escola elementar de Wisconsin (Gore e Zeichner, 1991). Durante a sessão, Bridget Somekh, coordenadora do CARN (Rede Colaborativa de Pesquisa-Ação) da Inglaterra, levantou uma questão sobre o quanto estávamos fazendo uso do conhecimento produzido pelos alunos nesses cursos. Percebi então que nós, na verdade, usávamos a produção apenas como exemplo e não fazíamos realmente uso dela.

Ciente disso e preocupado com a questão, comecei a verificar o quanto meus outros cursos (muitos deles envolvendo estudantes em pesquisa-ação) incorporavam as vozes e perspectivas dos professores. Verifiquei que, apesar de as leituras de meus cursos incluírem as pesquisas elaboradas por professores e práticas reflexivas, fazia pouco para desafiar a hegemonia dos pesquisadores acadêmicos na produção de conhecimento educacional. Embora tivesse um compromisso sério com as pesquisas de professores, minha prática minava as bem-intencionadas mensagens dirigidas aos alunos. Estavam meus alunos realmente aprendendo sobre o papel dos professores como produtores de conhecimento, se liam poucos trabalhos produzidos por professores.

A partir desta revelação, tenho trabalhado para que o conhecimento dos professores tenha uma parte mais central nos meus cursos e em meus trabalhos em educação de professores. Isto tem incluído tentar fazer um balanço das leituras entre os textos dos acadêmicos e dos professores e dedicar esforço

para tornar mais acessível o enorme acervo de pesquisas produzidas pelos professores no Madison Área Action Research Network, na última década. Este projeto está sendo desenvolvido por Robin Marion, uma estudante de pós-graduação da Universidade de Wisconsin, organizando *abstracts* das pesquisas e uma base de dados para permitir aos interessados consultar temas específicos, problemas ou dados já acumulados. Também temos procurado facilitar a publicação de trabalhos de interesse dos professores, como vídeos de professores falando sobre suas pesquisas e temos planejado um programa em TV a cabo sobre pesquisa-ação que inclui um professor, por semana, falando sobre seus trabalhos.

Tenho, então, tentado fazer mais uso das publicações de professores no currículo. Por exemplo, na parte do programa de ensino em que trabalho, frequentemente pedimos para os estudantes lerem produções de um grupo de professores de Milwaukee, Wisconsin. Este grupo de professores, através da revista *Rethinking Schools* e outras publicações especiais (por ex. Bigelow e colaboradores 1991, 1994), tem levantado perspectivas críticas sobre muitas práticas escolares sobretudo em relação a habilidades de grupo, aos testes padronizados, ao material curricular monocultural, aos baixos resultados dos testes dos alunos pobres e negros etc. Eles têm trazido as vozes dos professores, estudantes e pais de diferentes e pais de diferentes meios culturais e econômicos. Iniciei também uma série de palestras de professores, em que a cada semestre um professor profere na universidade um conjunto de palestras para os futuros professores e para toda a comunidade universitária. A primeira palestra sobre os desafios do ensino em escolas urbanas foi proferida em fevereiro de 1994 por Rita Tenório, uma professora do pré-escola em Milwaukee e uma das editoras da revista *Rethinking Schools*.

Outro fascinante projeto vem a Filadélfia, desenvolvido por Fred Erickson, da Universidade da Pensilvânia, e por um grupo de professores da Filadélfia, que documenta, em forma de hipermedia, os trabalhos dos professores. Estes arquivos incluem vídeos de episódios de ensino, entrevistas com professores, estudantes e pais, excertos de revistas de professores e amostras de trabalho de estudantes, todos escolhidos para criar e aprofundar a discussão sobre o *como* e o *porquê* os professores fazem o que fazem. Este projeto está preocupado em documentar as práticas dos professores que muitas pessoas pensam serem impossíveis dentro de escolas urbanas como as da Filadélfia. Este projeto vai além do meu modesto esforço em desenvolver um melhor acesso aos conhecimentos produzidos pelas pesquisas de professores e tem alto potencial para trazer estes conhecimentos a discussões e análise nos programas de educação de professores.

Os esforços para usar os produtos da pesquisa de professores dentro da academia não deverão ser interpretados como uma glorificação acrítica do conhecimento dos professores pois, tanto quanto na academia, pode haver bons ou maus trabalhos de professores. A glorificação acrítica seria um desrespeito à genuína contribuição que estes podem proporcionar para a melhoria tanto das práticas dos professores quanto do bem estar social. Assim como a pesquisa acadêmica pode promover práticas no ensino em sociedades que são antidemocráticas e em muitos casos moralmente repreensíveis, também pode a pesquisa de professores fortalecer e legitimar práticas que são prejudiciais aos alunos. Por exemplo, o recente livro *The Bell curve (A Curva do sino)* que sustenta, com o suporte da ciência, que os pobres americanos são pobres porque são estúpidos e que os afro-americanos são geneticamente inferiores aos brancos (Herrnstein e Murray, 1994) é um exemplo de como uma pesquisa acadêmica pode se tornar péssimo e moralmente corrupta. Há boas e más pesquisas de professores como há boas e más pesquisas de acadêmicos. Por exemplo, “pesquisas de professores podem reduzir-se a um documento acrítico das preferências dos professores, num levantamento seletivo de evidências para dar suporte a um objetivo preconceituoso” (Bissex, 1987, p. 16).

Há no momento, nos EUA, um movimento que visa estabelecer critérios para julgar trabalhos de professores, para que possam receber financiamentos e ser publicados. Como as pesquisas de professores diferem das pesquisas dos acadêmicos, os critérios não precisam, necessariamente, ser os mesmos. Quando seleciono os trabalhos dos professores para usar nos meus cursos, além da qualidade (clareza, boa problematização, uso de evidências para suportar as conclusões), também procuro olhar se os trabalhos expressam um ponto de vista próprio.

O objetivo principal dos meus programas é educar professores para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes. Queremos engajar nossos estudantes em deliberações a respeito de diferentes perspectivas em uma ampla variedade de questões educacionais em relação a suas próprias práticas (Liston e Zeichner, 1991). Alguns dos estudos de pesquisas de professores que temos lido nos nossos seminários de pós-

graduação sobre pesquisa-ação (em que estudamos as dimensões epistemológicas das pesquisas dos professores) têm levantado questões importante relacionadas ao ensino sobre AIDS e questões de sexualidade em sala de aula, ao racismo e sexismo, ao ensino de língua para estudantes de grupos minoritários e ao multiculturalismo no currículo. Continuo selecionando leituras e experiências de aprendizagem para meus alunos que os expõem a uma variedade de perspectivas (incluindo perspectivas e questões freqüentemente excluídas dos programas de educação de professores), mas tenho ampliado a base da qual retiro estas leituras para incluir investigações de professores-pesquisadores que recusam a denominação de pesquisa-ação, preferindo autodenominar-se “Teacher-initiated inquiries” (esta expressão é atualmente utilizada em alguns lugares dos EUA devido à oposição dos professores ao termo *pesquisa-ação*).

### **Conclusão**

Meus argumentos, na condução da pesquisa educacional, em defesa de uma maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, de um papel mais decisivo dos professores na tomada de decisões, de um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas, não refletem uma visão puramente instrumental do propósito da pesquisa educacional – isto é, que todas as pesquisas precisam ser diretamente aplicáveis na prática escolar – o que seria uma visão demasiadamente estreita de pesquisa educacional. Há lugar para conhecimentos em educação que não devem ser obstruídos pelas demandas e pressões de utilização prática.

Meus argumentos também não representam suporte às políticas do racionalismo econômico que têm sido implementadas em anos recentes pelos governos da Austrália e de inúmeros outros países (Bartlett *et al.*, 1992; Gilroy, 1992) e têm desvalorizado o importante papel das universidades na educação de professores e na condução da pesquisa educacional.

Finalmente, meus argumentos não representam um retrocesso das minhas crenças sobre a necessidade da pesquisa educacional reconhecer a natureza partidária de todas as pesquisas (Lindbloom e Cohen, 1979) e usar essas pesquisas para favorecer a realização de objetivos educacionais numa sociedade democrática – os quais buscam a promoção de todos os estudantes a uma forma de vida mais decente e significativa.

Em um recente livro *Power and Method: Political Activism in Educational Research*. Andrew Gitlin (1994, p. 2) firmou:

**O maior empreendimento da pesquisa educacional, seja qualitativa seja quantitativa, é sua reconceptualização, para que possa, mais poderosamente, agir sobre os mais persistentes e importantes problemas de nossas escolas, principalmente aqueles relacionados à raça, classe e gênero.**

Ao concordar com este objetivo, rejeito a idéia de pesquisa educacional neutra e imparcial (mesmo se aceitássemos ser neutra, não dominaríamos o uso de seus resultados de modo a beneficiar certos pontos de vista) e penso que este objetivo não será alcançado por acadêmicos falando entre si. No livro de Gitlin (1994), somente um, entre dezesseis autores, é professor. Também a linguagem utilizada no livro é inadequada para dialogar com comunidades com pontos de vista diferenciados. Acredito que podemos ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos de três modos: 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação; 3) dando suporte às investigações feitas por professores (forma como os professores preferem se referir aos seus trabalhos nos EUA) ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos.

É crucial também que sejam alteradas as regras que governam a carreira dos pesquisadores acadêmicos para que estas incorporem e aceitem as mudanças apresentadas neste texto. Devemos descobrir meios, como alguns estão tentando fazer (Lawson, 1990), para dar valor ao tempo que

pesquisadores universitários dedicam trabalhando com professores e escolas, em pesquisas conjuntas, para desenvolver uma linguagem comum e partilhar significados sobre pesquisa (Duffy, 1994).

Enquanto estas mudanças estruturais não ocorrerem, será necessário uma dose de coragem e compromisso, por parte dos acadêmicos, na construção desses caminhos. Isso demanda começar a integrar os produtos das pesquisas de professores no ensino e nos programas de formação de professores. Em muitas universidades, quanto mais próxima uma pesquisa estiver dos professores e das escolas, mais baixo é seu *status* e menor é sua chance de obter financiamento, um problema permanente para educadores de professores em muitos países. A idéia de tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma idéia que ainda ofende a muitos e que traz sérias conseqüências para quem assim procede na academia.

Dado o atual isolamento recíproco entre professores e acadêmicos e a forma pela qual ambos têm sido objeto de políticas governamentais reacionárias de alguns países, que criam obstáculos aos objetivos de equidade e justiça social e que ignoram discussões e evidências de pesquisas de qualquer espécie (Gipps, 1993), devemos tomar a iniciativa e ter a coragem para enfrentar estes e outros riscos, formando novas alianças com os professores. Se não começarmos estas mudanças, as pesquisas educacionais acadêmicas continuarão a ser ignoradas pelos professores e pelos planejadores de políticas educacionais. Acredito que nós, da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas só seremos capazes de o fazer se perseguirmos e desenvolvermos um interesse genuíno pelos professores. Espero que possamos começar a melhorar nossas formas de ação e nossas instituições antes que seja tarde.

### **Referências bibliográficas**

- ALTRICHTER, H. PASCH. P, e SOMEKH, B. (1993) *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. Londres: Routledge.
- ATKIN. M. (1994). *Teacher research to change policy: an ilustratio*, in: HOLLINGSWORTH. S.e SOCKETT. H. (eds.) *Teacer research and educational reform*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 103-120.
- ATWELL. N. (1987). *In the middle: writing, reading and learning with adolescents*.Portsmouth NH: Heinemann, Boynton/Cook.
- BARTLETT. L. KNIGHT. J. e LINGARD. B. (1992). Restructuring teacher education in Australia. *British Journal of Sociology of Education* n° 13. pp.19-36.
- BIGELOW. B. CHRISTENSON. L. KARP. S.: MINER. B. e PETERSON. B. (1994). *Rethinking our classrooms: teaching for equity and justice*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- BEGELOW. B. MINER. B. e PETRISON. B. (1991). *rethinking Columbus*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- BISSEX. S. (1987). Why case studies, in: BISSEX. G. e BULLOCK. R. (eds.) *Seeing ourselves: case study research by teachers of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CARPENTER. T. e FENNEMA, E. (1992). Cognitively guided instruction: building on the knowledge of students and teachers, in: SECADA, W. (ed.). *Curriculum reform: the case of mathematics in the US. Special issue of the International Journal of Educational Research*, pp. 457-470.
- CARR. W. e KEMMIS. S.. (1987). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. Londres. Falmer Press.
- CARTER. K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher* n° 22, pp. 5-12.
- CLIFFORD. G. J. (1973). A history of the impact of research on teaching. in: TRAVERS. R. (ed.) *Second handbook of research on teaching*, pp. 1-46 Chicago: Rand McNally.
- COCHRAN-SMITH. M.; e LYTLE. S. (1993). *Inside-outside: teacher research and knowledge*. Nova York: Teachers College Press.
- COOKSON. P. W. (1987). Closing the rift between scholarship and practice: the need to revitalize educational research, *Educational Policy* n° 1, pp. 321-331.

- DOIG. S. (1994). Pinning the tale on the donkey: the placement of teacher voice in educational research. *Paper apresentado no Annual Meeting of the Australian Association of Research in Education*. New Castle.
- DUFFY. G. (1994). Professional development schools and the disempowerment of teachers e professors. *Kappan*. n° 75. pp. 596-601.
- ELLIOTT. J. (1991). *action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- EVANS. C. STUBBS. M.: FRECHOTTE. P. NEELY. C. e WARNER. J. (1987) Educational practitioners:absent voices in the building of educational theory *Working Paper* n° 170. Wellesley. MA: Wellesley College Center for Research on Women.
- FELDMAN. A. (1993). Promoting equitable collaboration between university researchers and scholl teachers. *Qualitative Studies in Education* n° 6, pp. 341-357.
- FENNEMA. E.: CARPENTER. T. e FRANKEN. M. (1995). Knowledge, action research, and cognitively guided instruction in mathematics, *in*: WATT. M. L. (ed.). *Action research and the reform of mathematics and science education*. Nova York: Teachers College Press.