

PRÁTICAS DE PESQUISA, FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES.

Maria Salonilde Ferreira

AFIRSE – SECÇÃO BRASILEIRA

Neste trabalho objetiva-se analisar as articulações entre pesquisa e formação do professor.

Tentar-se-á por em evidência o potencial formativo da pesquisa quer se trate de formação inicial, quer se trate de formação contínua do professor e, ainda, de explicitar algumas condições que desencadeiam processos de formação. Essa questão se coloca a partir de experiências de pesquisa cujo enfoque é o cotidiano da escola.

CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA

A idéia da pesquisa tornar-se um instrumento de formação do professor, só recentemente começa, no Brasil, a ser veiculada.

Isso se deve talvez, a forma como a atividade de pesquisa vem se desenvolvendo na área da educação.

Como outros países (França por exemplo) a pesquisa nessa área se iniciou extra-universidades sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) e remonta aos anos trinta do século XX.

Num contexto em que as condições pareciam favoráveis a mudanças econômicas, sócio-políticas e culturais (a partir de 1945 e início dos anos 60), a pesquisa em educação apresentou um avanço considerável tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo.

Naquela época foi criado o Centro Nacional e cinco centros regionais: Nordeste (Salvador e Recife); Sul (porto Alegre); Sudeste (Belo Horizonte e São Paulo).

No que se refere aos aspectos qualitativos, FERREIRA (1994) destaca que foi o ponto de partida para pesquisas mais sistemáticas com estudos voltados para as relações, entre sistema de ensino, aspectos culturais e tendência de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Observa-se, então, uma certa prioridade aos estudos centrados nos problemas educacionais que começa a se reduzir após o golpe de 1964, quando os centros regionais são fechados e os recursos para pesquisa ficam centralizados no Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada controlado pelo Ministério do Planejamento.

Durante os anos setenta do século passado, outras instituições foram criadas (Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq e Fundação Nacional de Pesquisa FUNDEP) mas nos orçamentos dessas instituições não havia verbas destinadas para programas de pesquisa em educação. O INEP muda de função, torna-se uma instituição para estimular a pesquisa em educação e divulgá-la. No entanto, o que lhe é destinado pelo orçamento do Estado não lhe permite atender as demandas.

Constata-se, a partir desse período, um deslocamento da atividade de pesquisa. Ela começa a ser desenvolvida por outras instituições. Dentre elas, as universidades, particularmente os programas de pós-graduação.

Se a condução da pesquisa pela universidade, lhe dá uma nova feição em todo país, é importante destacar que as condições institucionais para o desenvolvimento dessa atividade são incertas.

A recessão econômica atual faz com que as políticas públicas em relação à pesquisa mudem constantemente.

A falta de recursos financeiros provoca, muitas vezes a interrupção das pesquisas antes que se chegue a resultados satisfatórios ou, ainda, que se elejam objetos de estudos que satisfaçam as prioridades estabelecidas pelas agências financiadoras em detrimento de demandas regionais ou locais.

Do ponto de vista institucional não existe uma política de financiamento da pesquisa, nem a apreensão da necessidade de promover pesquisa em educação que subsidiem a definição das políticas educacionais.

Como afirma LICHNEROWIEZ (apud TOURNIER, 1987) a atividade educativa, pela sua necessidade constante de adaptação e aperfeiçoamento, só pode se conceber numa relação permanente com a pesquisa e participação pessoal e coletiva nessa atividade de tal sorte que o espírito de pesquisa impregne a atitude e as ações de todo o pessoal que atua em educação.

Outro aspecto a considerar para a discussão tardia, entre nós, dessa questão refere-se as abordagens de pesquisas dominantes na área.

Os primeiros trabalhos têm um caráter psicopedagógico e agrupam temas relativos ao desenvolvimento psicológico, à aprendizagem e aos testes escolares.

As abordagens são predominantemente quantitativas e técnicas, ou seja, descrição operacional de variáveis, definição experimental, taxionomia entre outras.

Referindo-se a questão da Pesquisa WEREBE (1970, p.238) já apontava o descaso com que era tratada essa atividade.

Aliás, é recente, entre nós, a preocupação com pesquisas educacionais. Em geral, sempre nos contentamos em analisar a realidade escolar, na base de conjecturas, de uns poucos dados mal elaborados e pouco fidedignos ou então na base de impressões sobre o que há ou se faz no país. Os bons trabalhos que, sem dúvida foram elaborados por alguns educadores se devem principalmente às suas experiências pessoais e a certa intuição e capacidade para sentir a realidade. Ainda são pouco numerosas as investigações educacionais que merecem crédito e as estatísticas escolares dignas de confiança.

Para GOUVEIA (1971), a pesquisa em educação no Brasil tem uma tendência à se desenvolver por ciclos históricos caracterizados por determinados paradigmas de investigação, pela reprodução algumas vezes simplistas e atrasadas de teorias e abordagens desenvolvidas em países como os Estados Unidos, a França. a Alemanha.

Apoiando-se nas pesquisas de Boudelot e Establet, na análise dos aparelhos ideológicos do Estado proposto por Althusser e nos trabalhos de Bourdieu e Passeron, aos quais se somam os estudos de Bowles, Guntis et Carnoy, a maioria dos pesquisadores brasileiros se debruçaram sobre os conceitos de reprodução e de reforçamento das desigualdades sociais, entre outros. Eles buscaram por em evidência o papel social da escola, dos atores educativos e das práticas escolares.

A ênfase nessas questões implicou na busca de abordagens que pudessem conduzir a explicações mais consistentes. Isso fez com que se passasse a utilizar análises centradas nos aspectos mais qualitativos ampliando-se não só a quantidade de pesquisa, como também, a diversidade de temas e de abordagens.

À medida que a universidade assume a responsabilidade da pesquisa em educação a relação entre pesquisa e formação começa a aflorar. Porém, se restringe, ainda, a formação do pesquisador.

Não se pode esquecer que é sobre a égide da ditadura militar estabelecida a partir do golpe de estado de 1964 que a pesquisa se intensifica.

Conforme COELHO (1988, p.78) as razões foram de ordem prática, *nem de longe assemelhadas a motivações desinteressadas para o cultivo da ciência (...)*

Para ele:

(...) chegou tardia a idade de ouro da ciência no Brasil; para ser mais preciso no início da década de setenta. Ela não veio impulsionada por rivalidades nacionais pela liderança científica e tecnológica, mas por inspiração da doutrina militar de segurança nacional; (...) sob o patrocínio do regime militar autoritário. (op.cit.p.78-90). Até então, o que existia era um número reduzido de instituições extra universidades.

Como esclarece SOBRAL et alii (1987, p.75-6) o Estado estabeleceu *uma divisão de trabalho entre as universidades e as instituições de pesquisa não universitárias, cabendo à universidade a tarefa principal de formação de recursos humanos e às instituições não universitárias a atividade de pesquisa.*

Segundo dados divulgados pelo CNPq, em 1983, de um total de 1699 instituições executoras de pesquisa no país, 1118, (65,8%) eram empresas estatais, enquanto 131 (7,7%) estavam vinculadas a instituições de ensino.

Para GERMANO (1993, p.147):

Isso significa que a política governamental deu prioridade à pesquisa tecnológica – em geral adaptativa de tecnologia importada – em detrimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa fundamental, de grande relevância, a longo prazo para reduzir a dependência científica e tecnológica do país.

Se esse é o quadro que se desenha em relação a essa modalidade de pesquisa, mais precária é ainda, a situação da pesquisa na área da educação.

Para compreender melhor essa questão se faz necessário uma incursão na história da formação de professores no nosso país.

Essa se inicia com a criação das escolas normais no final do século XIX, destinadas a formação de professores para o antigo ensino primário.

Segundo WEREBE (op.cit. at) a primeira escola normal no Brasil, foi criada no Império (1835) e limitava-se a oferecer ao professorado uma formação a curto prazo, após o curso primário.

Referindo-se a esses cursos a autora (op.cit.p.212) argumenta:

Embora, no Brasil, o ensino normal não se enquadrasse no sistema de ensino primário como na França até os fins da última guerra, foi ele, como o francês, marcado social e culturalmente pelo chamado 'espírito primário', no sentido de que a formação ministrada pelos cursos normais era considerada de nível elementar.

Constituía-se de disciplinas de cultura geral e disciplinas pedagógicas destinadas a preparar profissionalmente o futuro professor. Compreendia conhecimentos relativos a biologia, psicologia, teorias e técnicas pedagógicas.

Não havia, naquela época, nenhuma preocupação com a formação de professores para o ensino secundário.

A forma como se estruturou o sistema de ensino no país fez com que essa necessidade emergisse tardiamente.

A história de nossa educação inicia-se em 1599 com a criação do governo geral e a vinda dos jesuítas. A estes coube por mais de duzentos anos, a responsabilidade, quase que exclusiva, do ensino no país.

Atendendo as prerrogativas políticas da época foram criadas as escolas de primeiras letras e instaladas os colégios destinados à formação dos Sacerdotes para a obra missionária. Além disso, os colégios preparavam os filhos da classe dominante para os estudos superiores nas universidades européias.

Com a expulsão dos jesuítas (1759) pelo decreto do Marquês de Pombal, rui, totalmente, o sistema de educação até então vigente no país.

Segundo HAIDAR (1977 p.40):

Ao afastar os jesuítas e ao assumir a responsabilidade da instrução pública, Pombal pretendia não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-lo em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos, do Império Luso. Entretanto, procristos inicianos aos quais estivera confiado o ensino, devia-se recriar todo um sistema educacional. Tal programa, parcialmente realizado em Portugal, não se cumpriu no Brasil, e o ensino que se reconstruiu sobre as ruínas do sistema

jesuítico, nas décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, tardaria muito se reorganizar.

Durante o império a ênfase foi dada ao ensino técnico e superior, a instrução elementar ocorreu segundo os interesses pessoais e políticos do imperador.

Após a independência as idéias liberais começam a ser divulgadas e as reivindicações de educação para todos começam a figurar nos textos legislativos. No entanto, o quadro geral da instrução, no que se refere ao ensino primário e médio constituía-se de algumas escolas de primeiras letras e de aulas avulsas no antigo estilo das aulas régias..

É no período republicano, particularmente a partir de 1930 que começa a se consolidar uma estrutura básica de ensino abrangendo os seus diversos graus – primário, médio e superior.

As condições históricas em que se desenvolveu a educação fez com que a formação de professores permanecesse, durante muitos anos, uma questão secundária.

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na sua origem não tinham o propósito de se responsabilizarem pela formação de professores.

A criação da Faculdade de Filosofia Ciências e letras da Universidade de São Paulo, por exemplo, foi criada no sentido de inaugurar uma “nova era” no ensino superior, dando vida e unidade à Universidade.

Nas palavras do seu fundador seria a *alma-mater do organismo total, organismo que, por definição, deve dedicar-se aos chamados altos estudos desinteressados, os quais são a finalidade precípua de uma Universidade realmente digna desse nome, a cuja volta se agrupariam os demais institutos profissionais* (apud WEREBE, op. cit p.223).

As condições contextuais da época fizeram com que a criação das faculdades se desse em função da formação para o Magistério, à medida que o destino profissional dos alunos oriundos dessas faculdades foi cada vez mais se definindo em função do mercado de trabalho cuja demanda de professores era maior do que a de cientistas e especialistas dedicados aos “estudos desinteressados”.

Assim, para não fugir aos seus ideais e atender as necessidades postas pela sociedade foram instituídas duas modalidades de formação o bacharelado

e a licenciatura. Pretendendo-se reunir numa mesma instituição uma Sorbone e uma espécie de Escola Normal Superior francesa.

Para atingir a segunda ambição tomou-se como parâmetro as Escolas Normais onde predominava a concepção de formação do professor com o domínio de conteúdos específico de uma determinada área e um complemento de conhecimentos pedagógicos que lhes permitissem exercer o magistério.

Surge, então, com base no Decreto lei 1.190 as licenciaturas estruturadas no chamado esquema 3+1. De acordo com esta proposta os alunos cursavam as disciplinas referentes as várias áreas do conhecimento e acrescentavam mais 01 ano de formação destinado aos estudos das disciplinas pedagógicas o que lhes daria as prerrogativas para ensinar nos diferentes graus de ensino.

A situação ambígua e mal definida da formação profissional desenvolvida na Universidade fez com que nenhuns dos seus objetivos fossem atingidos a contento. A valoração do bacharelado mal situada e mal interpretada se revestia em prejuízo para as duas modalidades de formação.

Na década de 60 RODRIGUES (apud WEREBE op. cit.p.225) já chamava a atenção para esta problemática ao se interrogar:

O que faz, no entanto, a Faculdade, em obediência a lei? Preocupa-se basicamente, e na maior parte do curso, com o cultivar desinteressado dos conhecimentos e apenas subsidiariamente com a formação de professores secundários. Ora imagino que, dos formandos pela Faculdade de Filosofia, dez por cento, se tanto, vão para a pesquisa e o ensino superior, contra noventa que se dedicam ao ensino secundário. Notem, agora, as conseqüências disto. Para começar o aluno que fica para professor secundário se sente um repudiado, frustrado.

E acrescenta:

Em poucas palavras, o sistema que admite a concomitância das duas finalidades – a formação de cientista e a preparação de professores secundários – na realidade persegue uma só, a primeira. Os que ficam para a segunda são os que fracassam em relação a primeira. Fracassam noventa, triunfam dez. É, desumano para os alunos; é desperdício para a sociedade. (idem ibidem)

Essa análise ocorre num momento em que a sociedade brasileira passava por mudanças econômicas, sociais e políticas que implicaram na proposição de novas leis para a educação onde se instituíam as diretrizes e bases da educação nacional concretizada na Lei 5.024/61. Orientado pelo artigo 59 desta lei, o Conselho Federal de Educação regulamentou os cursos das universidades definindo os currículos mínimos e a duração daqueles cursos, entre eles, os cursos das Faculdades de filosofia, Ciências e Letras. Para isso, foi proposto e aprovado em 1962 o Parecer nº 262/62 que estabelecia:

[...] os currículos mínimos dos cursos de licenciaturas compreendem matérias fixadas para o bacharelado convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio, (...) a formação do licenciado deve incluir, além da parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, estudos que o familiarize com os dois principais aspectos da situação docente: o aluno e o método; (...) propõe como matérias pedagógicas obrigatórias a Psicologia da Educação incluindo Adolescência e Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar.

Observa-se que apesar dos fatos evidenciarem a necessidade de se pensar um processo de formação adequado à demanda social, o parâmetro continua a ser o bacharelado. Mantém-se o modelo de formação geral pincelada de uma formação pedagógica, apesar das denúncias acerca das deficiências desse modelo.

A esse respeito WEREBE (op.cit.p.227) esclarece:

Em nossa experiência como professora de Didática Especial para os Cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, durante sete anos, notamos que as deficiências apresentadas pelos alunos nas provas de Didática, não são apenas de ordem pedagógica, mas, em grande parte, se devem ao preparo inadequado das disciplinas que vão lecionar. Além de serem freqüentes as noções falsas e imprecisas que transmitem em suas aulas, não sabem adequar o desenvolvimento do assunto ao nível da classe e aos objetivos do ensino.

Como se pode observar a concepção de formação de professor era de simplificação e aligeiramento do bacharelado.

A interrupção do processo de democratização da sociedade brasileira com o golpe de estado de 1964, resultou uma concepção de formação do professor baseada nos princípios da produtividade e racionalidade técnica.

O professor deixa de ser visto como um generalista dotado de uma cultura geral e passa ser considerado como um especialista na técnica de ensinar, através do domínio de instrumentos e procedimentos.

Se até então a expansão do ensino resultou sobretudo das pressões e demandas sociais de camadas cada vez maiores da população, sem nenhum plano estabelecido, sem diretrizes nem rumos definidos, a partir de 60 o planejamento começou a fazer parte do universo cultural brasileiro, inclusive no campo da educação.

Valores pragmáticos, como economia, eficiência e rendimento começam a dominar as preocupações dos reformadores e autores de planos.

Enfatiza-se a importância de racionalizar a universidade e a necessidade de organizá-la em moldes empresariais implicando na reforma universitária de 1968, incorporando as idéias básicas necessárias a sua expansão e racionalização.

Na análise de GERMANO (op.cit.) essa reforma incorporou duas dimensões: restauração e renovação porque por um lado, possibilitou o completo aniquilamento do movimento social e político dos estudantes e outros setores da sociedade civil e, por outro, propôs mudanças efetivas para o ensino superior.

Para esse autor (op.cit.p.145):

(...) a reforma assimilou certas demandas e reivindicações oriundas do movimento estudantil e de parcela do professorado. Ao mesmo tempo incorporou, embora de forma deformada, experiências tidas como inovadoras, como a desenvolvida na UNB. Ela introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas pontes, um ciclo básico e um ciclo profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar preferencialmente sob a forma de universidade; definiu as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior.

Ele acrescenta, ainda, que esta reforma *acarretou, finalmente, a efetiva implantação da pós-graduação tornando possível a pesquisa universitária, ainda que permeada de notórios limites.*

É no contexto dessas mudanças que emerge a concepção da profissionalização do professor e de sua maior qualificação para o exercício do magistério.

Como assinala Coelho (1988, p.128):

(...) a crença de que a ciência e a tecnologia constituem fatores importantes do desenvolvimento econômico estimulou o governo federal a fazer investimentos substanciais nessas atividades, particularmente quando a fase do milagre brasileiro estava em pleno curso (...) e a tecnocracia instalada no aparelho de Estado tinha fortes interesses em projetos tecnológicos de grande porte (telecomunicações, indústria bélica e aeronáutica, energia nuclear, pesquisa espacial etc) até porque estavam evidentemente vinculadas as forças armadas.

Assim, ao mesmo tempo que o Estado controlava política e ideologicamente a educação, possibilitava, contraditoriamente, o exercício da crítica social e política tanto do regime político em vigência no país, como também, do próprio capitalismo graças a pesquisa desenvolvida na universidade e programas de pós-graduação.

Na opinião de GERMANO (op.cit.p.150):

(...) ao lado da censura e da repressão ao ensino, da vulgarização das Ciências Humanas e de uma produção acadêmica medíocre, empirista e despojada da perspectiva histórica, surge uma prática acadêmica vigorosa e crítica de inegáveis repercussões políticas. Tanto é assim que foi notável a participação da universidade e da denominada comunidade acadêmica na resistência à ditadura e nas lutas pela democratização da sociedade brasileira nos anos 70. Essa contradição resulta da reorganização e da conseqüente mudança na correlação de forças no âmbito da sociedade civil, no sentido de se opor a dominação política existente, e revela, ao mesmo tempo, a incapacidade do Estado, mesmo sob a forma de uma ditadura militar, de exercer o controle completo e total de certas esferas da vida social, como é o caso da produção intelectual, ainda que levada a cabo em instituições oficiais de ensino e pesquisa.

As mudanças que começam a se operar no seio da sociedade brasileira em consequência da crise econômica social e política que se instaura a partir dos meados da década de 70 (século XX), refletem também no âmbito da educação.

É no interior desse movimento que emerge a discussão da reformulação dos cursos de licenciatura.

A análise acerca das relações entre educação e organização social implicou em se conceber a formação do professor em suas inter-relações com a estrutura sócio-econômica e política que constitui a sociedade em seu conjunto.

Nessa perspectiva, desencadeou-se um processo organizativo constituindo-se o Comitê Pró-Formação (1980-83); Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (1983/89). Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990).

Os princípios que orientam a proposta de formação de professores poderão ser sintetizados nas suas linhas básicas:

- sólida formação teórica – entendida como domínio dos fundamentos históricos, políticos e sociais do fenômeno educativo, assim como, da área específica do conhecimento e do processo do trabalho pedagógico;
- unidade entre teoria e prática no sentido de perpassar todo processo de formação e ênfase na pesquisa como produção de conhecimento e de intervenção na prática social;
- gestão democrática – compreendida enquanto mecanismo de mediação das interações sociais que se estabelece no interior da escola e fora dela e de organização dos fatores que contribuem para a consecução da finalidade educativa da instituição escolar;
- compromisso social e ético enfatizando a concepção socio-histórica de educador e estimulando a análise política da educação e articulação das lutas históricas dos profissionais da educação com os movimentos sociais;
- trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo estruturante do projeto político pedagógico da escola;
- articulação entre formação inicial e formação continuada visando consolidar a base teórico-prática da formação inicial via programas e projetos incluindo a pós-graduação.

Esses princípios apontam para uma concepção de formação profissional em que predomina o movimento da reflexão na ação sobre a ação (SCHON, 1990).

Uma formação em que segundo PRERRENOUD (2001, p.25-6):

o professor tornar-se um profissional reflexivo capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apoia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo Ação-Conhecimento-Problema, utilizando conjuntamente a prática e a teoria para construir no professor capacidades de análise e de metacognição.

Assim, é partir da compreensão do professor como um profissional que tem condições de refletir sobre a sua prática e compreender os processos nela implicados que a pesquisa como elemento de sua formação emerge.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Afirmar que o processo de pesquisa é formativo, é truismo. A pesquisa em todas as suas modalidades conduz ao avanço do conhecimento e se constitui um processo de formação para quem dela participa.

Não se trata aqui desse gênero de questão e sim de incluir de forma intencional e planejada a pesquisa no processo de formação dos professores, utilizando abordagens que mobilizem novas competências e novos saberes.

O debate atual sobre a formação de professores tem se centrado na questão da profissionalização, destacando como fundamental a consolidação das bases científicas da formação e do status do professor.

Há um certo consenso em relação aos efeitos formadores da participação do professor em pesquisas que estabeleçam confrontos constantes com a realidade da prática educativa, nela mergulhe e se integre validando ou não a teoria na confrontação com a realidade, interrelacionado teoria e empiria. Onde análises e explicações tornem-se assim, renovadas, obrigadas a se adaptarem e se enriquecerem para apreender a complexidade da ação educativa. Processos de pesquisa em que o domínio do “métier” seja a contribuição mais evidente para todos os participantes.

Apesar da universidade se apoiar no tripé ensino/pesquisa/extensão; essas atividades seguem, muitas vezes caminhos paralelos.

Isso se deve, em grande parte, a forma como se estruturou o ensino e a pesquisa no Brasil, assim como os processos de formação de professores desenvolvidos pelas instituições educacionais.

Conforme já foi destacado, a pesquisa se iniciou fora do âmbito da universidade e quando nela penetra não é posto em prática o princípio da sua indissociabilidade com o ensino como fora previsto na Reforma de 1968. Isso não ocorreu sem conseqüência particularmente no ensino de graduação.

Os motivos para essa constatação são numerosos, GERMANO (op.cit.p.154) enumera alguns:

(...) a) as instituições de ensino superior privadas – exceto as Universidades Católicas – não fazem pesquisa; b) no âmbito das universidades públicas, poucas levam adiante uma política de pesquisa; c) por outro lado, a indissolubilidade entre ensino e pesquisa acabou por privilegiar a pesquisa e a conseqüente desvalorização do ensino; d) a pesquisa, por sua vez, passou a ser desenvolvida quase sempre no âmbito dos programas de pós-graduação, por uma “elite” intelectual que recebe financiamento de fontes externos à universidade; e) esse modelo provocou distorções na medida em que tal “elite” se afastou dos cursos de graduação (que ficaram a cargo dos professores menos qualificados), e pelo grau de autonomia que têm os programas de pós-graduação com relação as universidades em que estão sediados.

Essa falta de integração tem, segundo SAVIANI (1985) contribuído para a disjunção entre ensino e pesquisa.

No entanto, a introdução da pesquisa nos cursos de pós-graduação em educação que tentam responder à demanda social de transformar as condições da educação começam a por em evidência as múltiplas possibilidades do processo de pesquisa. Essa demanda passa a exigir dos pesquisadores estratégias onde se operam interfaces entre conhecimento científico e prática educativa o que trouxe à tona a necessidade de se repensar a formação de professores, incluindo-se nessa formação esclerosada, processos de evolução e de mudança. No interior desse movimento é que surge a idéia de incluir entre as competências do professor a de pesquisa (PERRENOUD, 2000).

Nessa perspectiva não é possível conceber a formação em pesquisa que não seja pela pesquisa.

Os efeitos da pesquisa na formação dos professores são evidentes e muitos são os estudos que o comprovam (FERREIRA, M.S. 2002; GARCIA, 1996; MION e SAITO, 2001; DEMO, 1995; FONTANA, 2000; entre outros).

No entanto, as medidas institucionais, no Brasil, para promover a pesquisa em educação são modestas e os recursos para favorecer seu desenvolvimento se reduzem a cada ano.

Entre as medidas adotadas pode-se destacar a criação, pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), do programa de Iniciação Científica para alunos de graduação se integrarem às pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores das universidades. Os resultados são promissores, porém o número de bolsas se reduz ano a ano.

Algumas Universidades ao reformularem os currículos dos cursos de licenciaturas, incluíram a disciplina Metodologia da Pesquisa e passaram a exigir uma monografia de conclusão de curso.

Se na universidade se observa uma tendência a considerar a pesquisa como fator de formação do professor, para o sistema educacional de uma maneira geral, o resultado dos estudos vem evidenciando que a relação entre pesquisa e formação é letra morta. Para a maioria dos professores e dos administradores a profissão de professor é um dom e o ensino é a arte de transmitir conhecimentos que compõe uma determinada área do saber.

O sistema de ensino nunca definiu um programa de formação contínua em que os professores possam se iniciar e participar de pesquisas.

O processo de formação desenvolvido nas Universidades permite apenas a uma minoria dos licenciados a compreender e colocar em prática os resultados de pesquisa.

Na verdade são muitas dificuldades a serem superadas para tornar os professores da educação básica, professores-pesquisadores.

Estas se constituem, também, problemas a se resolver: o financiamento, a inadequação das estruturas e meios, as políticas educacionais, além de questões de ordem epistemológica, teórica e metodológica embricadas nos processos de pesquisa e de formação.

BIBLIOGRAFIA

COELHO, E.C. A Sinecura Acadêmica à ética universitária em questão. Rio de Janeiro: IUPERJ-Vértice, 1988.

DEMO, P. ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor. Campinas:Papirus, 1995.

FERREIRA, M.S. La recherche em éducation au Brésil: problmes e perspectives. In: education e Langage. Actes du Colloque franco-brésilien. Caen-France: Université de Caen/CERSE, 1994 p.15-25.

FONTANA, R.A.C. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GERMANO, J.W. Estado Militar e Educação no Brasil. (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, R.L. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

GOUVEIA, ^aJ. A Pesquisa Educacional no Brasil. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (22) 55. Rio de Janeiro:INEP, 1971, 209-253.

HUGON, M.^a e SEIBEL, C;. Recherche-Action, Formation quelle articulation in Recherche et Formation (2). Paris: INRP, 1987 p.9-20.

Haidar, M.L.M. A Instrução Popular no Brasil, antes da República. In: Brejon M. (Org.) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau: Leituras. São Paulo: Pioneira, 1977.p.39-56.

MION, R.A. e SAITO, C.H. (Org.). Investigação-Ação:mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Planeja, 2000.

PERRENOUD, Ph. Des novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittone Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

_____.Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências: Porto Alegre: Artimed, 2001.

SAVIANI, D. Ensino Público e algumas falas sobre a universidade. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

SOBRAL, F.^a da F et alii Ensino Superior: (des) compromisso do Estado e privatização. In: Educação e Sociedade (28). São Paulo: Cortez, 1987 p.67-92.

SCHON, D. Formar Professores como profissionais reflexivos. In:Nóvoa A (org.). Os professores e sua formação. Lisboa. D. Quixote, 1990.

_____. Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TOURNIER, M. La Formation des Enseignants por la Recherche em France: quelques points de rèpere. In: Recherche et Formation (2) Paris: INRP, 1987 p.65-78.

WEREBE, M.J. G. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.