

A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores

Research and policies in the field of teacher education

MARLI ANDRÉ*



RESUMO – O objetivo deste texto é discutir as relações entre as pesquisas, as práticas e as políticas no campo de formação de professores. A análise das dissertações e teses defendidas nos últimos anos mostra que os discursos dos políticos e da mídia têm influenciado a escolha dos temas e das metodologias de pesquisa. O exame das relações entre as políticas e as pesquisas mostra que o Estado Avaliador tem privilegiado as pesquisas que se baseiam em dados quantitativos, criando novos tipos de regulação e aumentando as tentativas de controle dos atores do sistema.

Descritores – Formação docente; pesquisas educacional; políticas públicas.

ABSTRACT – The main purpose of this paper is to discuss the links between teacher education research and policies. Analysis of graduate students dissertations and theses defended in recent years shows that the speech of police makers and the media have influenced the choice of research topics and methodologies. Exploring the relationship between research and policies becomes clear that the Evaluator State favors research based on quantitative data, what creates new types of regulations and increases attempts to control the actors of the system.

Key words – Teacher education; educational research; educational policies.

Que relações há entre as pesquisas, as práticas e as políticas de formação docente? De que pesquisas estamos falando? Quais as pesquisas que vem sendo consideradas pelas políticas públicas? O presente texto tem como foco essas questões.

Iniciamos a discussão do tema, apresentando um breve panorama das reformas educativas dos anos 1990, expressão das políticas públicas, que vêm afetando sobremaneira a formação e o trabalho dos professores.

Se é o cenário brasileiro que mais nos interessa diretamente, não podemos deixar de considerar que as reformas educativas implementadas no país, dos anos 1990 para cá, inscrevem-se no plano internacional. Como afirmam Borges e Tardif (2001, p. 15-16), embora haja algumas diferenças importantes de um país para outro, podem ser identificados objetivos e princípios comuns, tais como:

- Conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível, apoiada num sólido repertório de conhecimentos;

- Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas;
- Conceber a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes práticos;
- Instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais;
- Estabelecer ligação entre os cursos de formação e as escolas.

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em 1996, fez surgir várias políticas públicas que incidiram sobre a formação e o trabalho do professor, como por exemplo o Sistema Nacional de Avaliação.

Com o Decreto 3.276 de 06/12/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica e amplia as instâncias formativas com o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação, instalou-se no país um intenso debate a respeito dos cursos de formação inicial. Os questionamentos

* Doutor em Psicologia da Educação pela University of Illinois, Estados Unidos. Atua em Formação de professores. É professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Psicologia da Educação da PUCSP. *E-mail*: marli.andre@pq.cnpq.br
Artigo recebido em: maio/2009. Aprovado em: junho/2009.

giraram em torno dos espaços formativos, das modalidades de curso, da organização curricular e das estratégias didáticas que seriam mais adequadas para responder às novas demandas e necessidades.

Ao mesmo tempo, a escola básica passou a ser tema de discussão nacional quando, pela implementação das políticas de avaliação dos sistemas de ensino, os resultados do rendimento dos alunos foram trazidos a público, e foram duramente criticados pela mídia. Entre as explicações do fracasso escolar, a formação de professores apareceu em primeiro plano.

Outra medida legal que veio alterar o cenário da formação de professores no Brasil foi a aprovação, em 8 de maio de 2001 das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais estão alinhadas com as novas propostas internacionais que defendem um novo modelo de formação, que mais do que os conteúdos, disciplinas e pesquisas universitárias valoriza os saberes da ação e situa na prática profissional a referência da formação dos professores (BORGES e TARDIF, 2001, p. 16).

Em consonância com esse ideário das reformas educacionais no Brasil, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 (18/02/2002), estabelece que toda formação de professores deverá observar alguns princípios norteadores, tais como: a competência deve ser a concepção nuclear na orientação do curso; deve haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; o foco no processo de ensino e de aprendizagem deve ser a pesquisa.

Ainda segundo essa Resolução, os conhecimentos exigidos para a formação dos professores deverão contemplar: a cultura geral e profissional; conhecimentos a respeito da criança, do adolescente, de jovens e adultos; conhecimentos sobre as dimensões cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimentos pedagógicos; e conhecimentos advindos da experiência.

Essas medidas atribuem grande responsabilidade aos cursos de formação de professores e despertam muitas expectativas em relação aos seus resultados.

PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se as medidas legais, que expressam as políticas educacionais mobilizaram um debate nacional e estimularam iniciativas de mudanças nas práticas de formação, o que aconteceu com a pesquisa na área de formação de professores? Houve alguma mudança decorrente desse novo cenário?

Para tentar responder a esse questionamento, recorreu-se à produção acadêmica dos pós graduandos da área de educação, que consideramos representativa, uma vez que a maior parte da pesquisa educacional brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação. Os dados aqui discutidos são baseados numa meta análise das dissertações e teses defendidas na área de educação nos anos 1990 e 2000, que tratam do tema da formação de professores (ANDRÉ, 2006).

Um exame geral da área de educação mostra o crescimento dos programas de pós-graduação e das pesquisas num período de 5 anos. Se em 1998 havia 37 programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, em 2003 eram 58 programas – um aumento significativo! O número de dissertações e teses defendidas também cresceu muito: no período de 1994 a 1998 forma defendidas 4085 e de 1999 a 2003 foram 8280.

O aumento no volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um interesse crescente dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. De 1994 a 1998, a média dos trabalhos da área de educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6%. No cinco anos seguintes esse percentual se mantém em ascensão, chegando a 14% em 2003.

A mudança não foi, porém, apenas no volume de pesquisas sobre formação docente, mas também nos conteúdos abordados. Nos anos 1990 o foco de maior interesse era a *formação inicial* (76% das pesquisas): eram estudos que buscavam avaliar os cursos de licenciatura, pedagogia ou as Escolas Normais, seja em termos de seu funcionamento como um todo, seja em termos do papel de uma disciplina (em geral pedagógica). Nos anos 2000 a temática priorizada passa a ser *identidade e profissionalização docente* (41%). O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas.

Essa mudança no foco das pesquisas provoca dois grandes questionamentos. Um deles diz respeito à queda no percentual de pesquisas sobre formação inicial, que em cinco anos passa de 76% para 22%. Por que teria diminuído o interesse dos pós graduandos pelo estudo dos cursos de licenciatura e pedagogia? Uma hipótese é que já teríamos suficiente conhecimento acumulado para repensar esses cursos. Mas sabemos que essa hipótese não se sustenta, pois é consenso entre os educadores que ainda temos muitas perguntas a serem respondidas sobre como estruturar cursos de formação docente que atendam às demandas e desafios do mundo contemporâneo. Outra hipótese é que os pesquisadores teriam sucumbido às determinações dos órgãos financiadores externos e em especial do Banco Mundial, que considera pouco rentáveis os investimentos na formação inicial (TORRES, 1998). Teriam os pesquisadores se curvado às políticas globalizadas?

Outro questionamento que nos ocorre ao verificar a mudança no foco das pesquisas é o seguinte: conhecer as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para que? Apenas para ouvi-los? Para registrar suas práticas? A escuta é fundamental, o registro também, mas precisamos ir além da mera constatação, para tentar compreender o contexto de produção desses discursos e das práticas observadas. Temos que buscar, junto com os professores investigados, analisar esses discursos e práticas de modo que possamos oferecer elementos para subsidiar as práticas e políticas de formação.

Se foram empreendidos esforços no sentido de incorporar os conhecimentos sistematizados pelas pesquisas na reformulação das práticas de formação os resultados ainda não são visíveis. Ao contrário, constatações de pesquisas dos anos 1980, como a de Candau (1988) que indicava falta de articulação entre a formação específica e pedagógica nos cursos de licenciatura continuam sendo apontadas por Gatti e Nunes (2009) em pesquisa recente! As políticas públicas também têm aproveitado muito pouco desse conhecimento. Vale a pena perguntarmos por quê.

Além dos temas, outro ângulo de análise das pesquisas é o dos referenciais e das tendências teóricas. Reconhecendo-se a precariedade de nossas constatações por estarem baseadas em análise de resumos de dissertações e teses, pode-se mesmo assim identificar algumas tendências nas pesquisas concluídas no período 1999-2003 (em que há mais informações nos resumos do que no período precedente). Entre os autores, o mais citado é Vygotski (43), seguido de: Paulo Freire (37), Nóvoa (35), Schön (24), Bakhtin (19), Tardif (16).

Entre os modelos ou tendências de formação docente, o que se mostrou dominante nas pesquisas foi o da racionalidade prática (59%), apoiado nas idéias de Schön com valorização do professor reflexivo e da prática profissional como espaço para construção do conhecimento docente. A seguir estão os estudos marcados pela racionalidade técnica (22%), que concebem o professor como um executor de ações e prescrições elaboradas por técnicos ou especialistas. Em terceiro lugar estão as pesquisas que sinalizam uma perspectiva do professor como intelectual crítico (19%), ou seja, um sujeito consciente de seu papel político, capaz de problematizar a realidade e atuar na construção de uma sociedade justa e democrática.

Os dados referentes aos autores mais citados e às tendências mais acentuadas mostram um alinhamento com as tendências internacionais ao verificarmos uma concentração das pesquisas na racionalidade prática. Além disso, sugerem um certo modismo pelo número de citações de autores estrangeiros, o que provoca alguns questionamentos: será que os pesquisadores têm levado

em conta a especificidade de nossos contextos? Será que têm procurado adaptar propostas gestadas em outros países à nossa realidade?

O exame da metodologia das dissertações e teses defendidas tanto nos anos 1990 como no início dos 2000 mostrou prevalência de microestudos, ou seja, estudos muito pontuais, abrangendo porções muito restritas da realidade, um número pequeno de sujeitos, análises superficiais. A justificativa para esses recortes tão estreitos é via de regra o cumprimento dos prazos exíguos definidos pelas agências avaliadoras ou financiadoras da pós-graduação. Mas cabe-nos indagar: Que contribuições teórico metodológicas estudos tão limitados podem oferecer? Que alternativas teríamos para superar esse impasse? Uma delas poderia ser o fortalecimento dos grupos de pesquisa, de modo que eles deixassem de ser mero formalismo para se tornar espaços genuínos de formação, tanto dos pós graduandos quanto dos orientadores, contribuindo para o fortalecimento das linhas de pesquisa, e para o adensamento dos trabalhos. (ANDRÉ, 2007, p. 134).

Nos anos mais recentes, coerente com as investigações que têm como foco as representações, saberes e práticas do professor encontra-se um número significativo de trabalhos científicos que se baseiam em coleta de depoimentos, histórias de vida, grupos de discussão, grupos focais, reuniões. Em alguns desses estudos é evidente a falta de domínio das questões metodológicas, como o tratamento dos dados e o conhecimento dos pressupostos das abordagens qualitativas. Em vários estudos há certa confusão entre formação docente e pesquisa sobre formação docente. O uso de novas formas de coleta de dados (como o grupo focal, o registro escrito, a videografia, o relato autobiográfico) parece muito positiva, pois podem trazer elementos ricos às pesquisas, mas a questão que permanece é se estariam sendo tomados os cuidados que todo trabalho científico requer no tratamento dos dados, ou seja, se a preocupação com o rigor está realmente presente.

Outro aspecto examinado nas pesquisas foi a delimitação do objeto de estudo. Verifica-se, em geral muita imprecisão ou falta de clareza sobre qual é, realmente, o objeto da formação da formação de professores. Em vários casos, o pesquisador classifica sua pesquisa na área de formação docente porque nos resultados ou na conclusão faz algumas recomendações para o redimensionamento dos cursos ou para as políticas de formação. No entanto, seu objeto era, por exemplo, a violência na escola ou a avaliação dos alunos. Parece que toda pesquisa da área de educação, seja qual for o tema tratado tem que culminar em sugestões para a formação docente. Ao se tentar expandir por demais as fronteiras corre-se o risco de diluir o objeto... Nesse caso a pesquisa parece estar

se deixando levar pelo discurso dos políticos e da mídia que vem atribuindo um papel redentor à formação do professor na busca da qualidade da educação.

RELAÇÕES ENTRE PESQUISAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Um exame das propostas da secretária de educação do Estado de São Paulo, no início de seu mandato, em meados de 2007, indicava uma supervalorização dos resultados de avaliação. As metas estabelecidas para sua gestão estavam fortemente calcadas nos índices de aprovação/reprovação dos alunos e nos resultados dos testes de avaliação externa. Uma das metas estabelecia que a formação continuada dos professores e gestores das 5.300 escolas estaduais teria como foco os resultados das avaliações nacionais – SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e a Prova Brasil – ou estaduais, como o SARESP (Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo).

Se nos voltarmos para as políticas do Ministério de Educação encontraremos um quadro muito semelhante: grande ênfase na avaliação dos alunos, começando com a Provinha Brasil para crianças da educação infantil, seguindo com a Prova Brasil para os alunos do ensino fundamental, ENEM para o ensino médio, ENADE para o ensino superior e culminando na pós-graduação com a avaliação CAPES. É todo um sistema de avaliação externa, comandado pelo governo central, cujos resultados são utilizados ora para premiar, ora para atribuir bônus, ora para punir.

Essas preocupações com resultados de avaliação, porém, não são exclusivas das políticas públicas brasileiras. Como nos lembra Lessard (2006, p.219), pesquisador canadense,

as políticas atuais do Estado avaliador valorizam consideravelmente os instrumentos de medição quantitativos: os indicadores de rendimento do sistema educativo, os testes para medir a aprendizagem dos alunos, os alvos quantitativos para os planos de desenvolvimento das escolas e dos patamares intermediários.

É o retorno da “ciência dura”, conclui ele, sob a forma de testes longitudinais e multivariados e dos estudos experimentais ou quase experimentais.

Para ilustrar, o autor cita as análises multivariadas dos dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) que têm sido usadas para hierarquizar os sistemas educativos e para indicar fatores políticos, institucionais ou pedagógicos que estariam diferenciando os sistemas e que tornariam alguns mais eficientes do que outros.

Como ele mesmo argumenta, não se trata de rechaçar os dados quantitativos nem de desconhecer seu valor na

pesquisa, mas de ressaltar que acompanham e sustentam “a implementação de novos modos de regulação e de uma vontade de controle dos atores do sistema submetidos aos imperativos do desempenho” (p. 220). Esse nos parece o ponto mais crítico: os dados são usados para definir modelos homogêneos, que seguem uma determinada lógica, a dos resultados e da eficácia. Esses mesmos modelos servem de parâmetros para julgar e eventualmente premiar ou punir os sistemas, com base em seu desempenho. Como afirma muito apropriadamente Lessard, trata-se de novas formas de regulação que almejam em última instância controlar os próprios atores do sistema.

Também não é o caso de desconsiderar o valor dos testes nacionais de rendimento porque têm cumprido uma importante função, a de trazer a público a situação do ensino e da aprendizagem nas escolas e de chamar a atenção para a necessidade de melhorar a formação dos professores. Mas é preciso cautela para não cair na armadilha de que a aprendizagem fique reduzida ao ensino de conteúdos e ao que for passível de mensuração, deixando de fora aspectos extremamente ricos, como por exemplo o desenvolvimento de valores, de atitudes, de convivência social, de solidariedade, de práticas culturais.

Ainda segundo Lessard, tal ênfase na instrumentação quantitativa pode facilmente se tornar um fator de contaminação das pesquisas, pois alguns pesquisadores, atraídos pela obtenção de verba das agências financiadoras podem se dispor a fazer estudos que meçam a eficácia “dos docentes, dos programas, dos dispositivos, das ferramentas e das práticas educativas” (p.219). É a pesquisa se rendendo aos preceitos das políticas neoliberais que supervalorizam as medidas, os resultados, as evidências.

No Brasil, temos notado certas marcas dessa contaminação, por exemplo na grande atenção que os jornais vêm dedicando aos resultados de pesquisas que usam grandes amostras, dados quantitativos e análises estatísticas, muitos deles realizados por economistas, sociólogos ou cientistas políticos. Esses trabalhos recebem enorme cobertura na mídia e seus resultados passam a influenciar a definição de políticas e a balizar premiações e punições de escolas e de educadores.

O quadro até agora apresentado permite concluir que, em tese, a pesquisa que está influenciando as políticas e a mídia é a pesquisa das grandes amostras e dos dados quantitativos. Contrastando com o enorme desenvolvimento das abordagens qualitativas de pesquisa nos últimos 30 anos, os estudos quantitativos parecem estar retornando com muita credibilidade. Estaremos nos deparando com um novo conflito de métodos?

Com base nos resultados desses estudos e no poder atribuído às “ciências duras”, a mídia tem enfatizado constantemente a necessidade de investir na formação do

professor quase que como medida única para recuperar a qualidade na educação. No discurso dos políticos, nas matérias de grandes jornais e magazines há repetidamente referência ao importante papel do professor para reverter a situação de penúria das escolas e da educação brasileira. Deixa-se de lado, nessa simplificação, inúmeros fatores relacionados às condições de trabalho nas escolas, à falta de definição de políticas a curto e longo prazo, assim como inúmeros fatores ligados às condições de existência dos principais atores escolares: alunos, professores, diretores, coordenadores.

O que se observa é que os resultados desses estudos não influenciam apenas os políticos e a mídia, mas a própria pesquisa, pois parece que muitos pesquisadores estão também convencidos de que o grande problema da educação brasileira é o professor. Como se pôde notar na meta análise das pesquisas dos pós graduandos cresceu enormemente, nos últimos cinco anos o número de pesquisas focadas no professor – suas representações, seus saberes e suas práticas. O professor é o personagem principal, porém ele é também um ponto final. Há uma falta de prosseguimento desses estudos; seria necessário ir além da constatação do que pensam, dizem, fazem os professores, ou seja, procurar entender de onde falam, porque falam, para quem falam ou ainda, como essas falas podem ser processadas de modo a adquirir poder e força política. A pesquisa deveria ter esse papel!

Como já mencionado anteriormente, a relação entre políticas e pesquisa fica também expressa na redução do número de estudos que investigam os cursos de formação inicial, do final dos anos 1990 para cá, provavelmente em consonância com as políticas do Banco Mundial que ao avaliar os recursos empregados no campo da educação nos últimos 25 anos (TORRES, 1998) chegaram à conclusão que a formação inicial não é uma avenida promissora para investimentos.

RELAÇÕES ENTRE PESQUISAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS

Num artigo muito provocativo, Nóvoa (2005) discute as relações entre pesquisas, práticas e políticas educacionais sob a forma de três teses. A primeira tese enuncia que contrariamente à opinião corrente, a pesquisa educacional influenciou a reforma dos sistemas educativos ao longo do século XX. Uma de suas fontes bibliográficas para essa afirmação são os escritos de John Meyer e de seus colegas da chamada equipe de Stanford que após reverem uma série de estudos publicados ao longo de um quarto de séculos chegaram à conclusão que existe um modelo universal de escola. Esse modelo, segundo a equipe, não é real, mas *imaginado*, no sentido de que foi construído em centros mundiais famosos ou

em “sociedades de referência” e difundido pelas elites políticas ou profissionais. Em geral esse é o único modelo disponível no plano local e é o que serve de inspiração para as reformas dos sistemas educativos.

Nóvoa esclarece que na perspectiva dos autores, o papel que desempenham as elites profissionais na divulgação do modelo *imaginado* é que explicaria o fato da relativa homogeneidade das reformas educativas ao longo do século XX e em especial das reformas curriculares. Segundo o autor, poderiam ser feitas análises semelhantes a propósito das reformas no campo da formação de professores, as quais tendem a ser *imaginadas* com base em conceitos como o de professor reflexivo ou professor pesquisador, mesmo nos países em que o docente é incapaz de fazer uma operação aritmética simples ou redigir um pequeno texto sem incorreções.

Na segunda tese, Nóvoa defende que se é verdade que a pesquisa educacional influenciou as reformas dos sistemas educativos, o inverso também é verdadeiro: a reforma dos sistemas educativos influenciou desde sempre a pesquisa educacional. Ele argumenta que muito freqüentemente os que elaboram as reformas são também os grandes pensadores da educação. Portanto não é nada surpreendente verificar que a agenda da pesquisa educacional esteja fortemente impregnada pelas decisões e prioridades definidas no plano político.

Também não é nenhuma novidade constatar que o drama da urgência habita o imaginário da pesquisa educacional, diz Nóvoa (2005, p. 48). Não raras vezes o trabalho de campo da pesquisa é entendido como atuação junto aos docentes, ou como participação informada nos processos de decisão política. É preciso muito cuidado, adverte ele, pois é essencial compreender o jogo de apropriações que subjaz a toda tentativa de mudar a educação.

De fato, concordando com Nóvoa, há que se considerar que por um lado, a formulação das políticas ocorre num movimento muito complexo em que atuam diferentes grupos, com interesses muito variados. Por outro lado, a forma de implementação das políticas e a configuração das práticas escolares dependem dos atores e das relações que se estabelecem nos diferentes contextos. Assim, é quase impossível uma associação direta entre a esfera de produção do conhecimento e a esfera da prática.

Poder-se-ia cair na tentação de separar as dimensões científicas, políticas e práticas, estabelecendo fronteiras entre elas, conjectura Nóvoa (2005, p. 48), mas isso não resolveria qualquer problema, pois em educação devemos desconfiar de toda veleidade de separar teoria e prática, pensamento e ação, ciência pura e aplicada. Ao contrário, prossegue ele, as energias devem se concentrar na clarificação das condições de produção do conhecimento, nas disposições para realizar o trabalho de pesquisa e na organização do campo científico.

A pesquisa educacional não deve assumir um papel redentor, de quem vai resolver todos os problemas da prática, conclui Nóvoa. O que é necessário é empreender esforços para construir seu próprio campo, o qual não deve estar isolado dos debates sociais e políticos, mas cuja definição não deve depender de iniciativas externas. O que está em jogo não é tanto o status da pesquisa, mas sua significação. E quem tem o poder de definir o que é um trabalho significativo de pesquisa é a própria comunidade científica, que sem dúvida vai levar em conta as demandas que lhe são postas, mas não vai (ou não deveria) se deixar determinar por elas.

A terceira tese de Nóvoa (2005, p. 49) é enunciada nos seguintes termos: o crescimento recente dos especialistas em educação e dos organismos de regulação e o controle dos sistemas educativos obrigam a pesquisa educacional a ser modesta e prudente.

O ponto de partida do autor na defesa dessa tese é a constatação de que nos últimos dez anos cresceu enormemente o número de especialistas em educação, seja nas universidades, seja nas empresas, seja na administração pública, seja nos organismos internacionais. Segundo ele, esse “exército de especialistas” produziu e difundiu um sistema de pensamento, maneiras de falar e de agir, que afetaram profundamente a educação, pois seu poder foi além da produção de conhecimentos especializados para atuar na formação e disciplinamento dos indivíduos e na fabricação das práticas escolares.

Nóvoa argumenta que o quadro atual das reformas educativas também mostra a grande mobilização da comunidade científica em torno de alguns referentes quase universais, como, por exemplo, as estratégias de racionalização dos sistemas escolares. Esses conceitos são difundidos por grupos e indivíduos com muita força política e passam a circular no espaço mundo. Num momento imediatamente subsequente eles já podem ser encontrados no plano local.

Nóvoa lembra ainda que de uns anos para cá surgiram muitos conceitos e atividades novas que passaram a integrar o campo da educação, ligadas a funções de definição dos sistemas de certificação e qualificação; às práticas de avaliação e de controle; à organização de bases de dados estatísticos e de indicadores de desempenho e de competência; à construção de dispositivos de regulação e de acompanhamento. São práticas discursivas que não são inocentes e cumprem um papel de construção (e não só de definição) das realidades escolares, afirma o autor.

Pode-se interpretar a retórica atual, que conduziu à *centralidade* dos docentes ou à *sociedade cognitiva*, como estratégias para fazer valer o sistema de conhecimentos especializados ou o trabalho das comunidades científicas, diz Nóvoa (2005, p. 51). Ao mesmo tempo, pode-se constatar o fracasso das promessas, das profecias, dos

programas elaborados pelos especialistas, o que leva a repensar com prudência e modéstia o lugar da pesquisa educacional, continua o autor.

Baseado nessa constatação, ele adverte:

Evitemos, então qualquer tentação de ditar a vontade do outro (dos pais quanto a educação de seus filhos, dos professores quanto a sua atuação profissional, dos políticos quanto as reformas dos sistemas educativos), recentrando a pesquisa num esforço para mostrar que no domínio da educação há sempre muitas soluções e que ninguém tem o direito de impor uma visão única em nome de qualquer que seja a legitimidade, para por em questão o que parece natural e evidente, o que parece falar por si mesmo, explicando que o inevitável não existe e que toda forma de educação é fruto de uma escolha e de uma decisão... (p. 51).

Nóvoa conclui a terceira tese, dizendo que desejar que os reformadores levem em conta os conhecimentos produzidos pela pesquisa não é a mesma coisa que orientar a pesquisa para as decisões políticas. E desejar que os professores se apropriem dos saberes construídos pelos pesquisadores da educação não é a mesma coisa que imaginar práticas pedagógicas governadas pela razão científica.

EM SÍNTESE...

Finalmente, podemos pensar as relações entre a pesquisa, as práticas e as políticas educacionais remetendo-nos ao papel da ciência. Se a concebemos com um caráter instrumental, nosso raciocínio é que a ciência deve fornecer orientações diretas para as políticas e práticas, isto é, prover respostas a perguntas em termos de meios-fins, causa-efeito. Nessa concepção enquadram-se as pesquisas que utilizam grandes amostras, com grupos de controle, cujos resultados podem ser generalizados para toda a população.

Se, no entanto, atribuímos à ciência um papel conceitual, nossa expectativa é que o conhecimento advindo da pesquisa abra horizontes, amplie nossa compreensão da realidade. Para tanto, pode-se recorrer a diferentes modos de pesquisar, a uma variedade de técnicas e instrumentos, a sujeitos e contextos que permitam abranger a complexidade dos fenômenos sociais e humanos.

Entendendo que a produção de conhecimento é um processo social e portanto coletivo, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos produzidos num estudo se somarão a outros conhecimentos advindos de outros estudos e num movimento de associação e de diferenciação darão origem a sínteses provisórias, sugerindo novas investigações. A apropriação dos resultados dessas investigações ocorrerá em função das necessidades dos atores e de seus contextos específicos, no jogo das relações e das práticas sociais/culturais.

A pesquisa pode prover inteligibilidade às problemáticas da prática, mas não de forma direta e imediata. Os conhecimentos sistematizados pela pesquisa são mediados pelos atores que os reinterpretam e adaptam aos contextos específicos em que se inserem.

Como diz Berliner (2002, p. 18), as pesquisas na área de ciências sociais e mais especificamente na educação são as mais difíceis de serem realizadas porque as problemáticas são afetadas pelos contextos, os quais não podem ser controlados, as variáveis que atuam nas situações são inúmeras e interagem umas com as outras, tornando-se difícil isolar um ou outro fator que explique os achados da pesquisa. Além disso, mudanças no ambiente social, cultural e intelectual tornam resultados aceitos num determinado momento, totalmente obsoletos em outro. Por isso devemos desconfiar de propostas simplificadas e redentoras, pois não há soluções simples para problemas complexos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 e 2003. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Org.). **Estética e pesquisa** – formação de professores. Itajaí, SC: Editora UNIVALI, 2006. p. 17-29.
- ANDRÉ, M. Grupos de pesquisa: formação ou burocratização? **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 23, p. 133-138, nov. 2007
- BERLINER, D. C. Educational Research: the hardest science of all. **Educational Researcher**, v. 31, n. 8, p. 18-20, 2002.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação do Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- CANDAU, V.M. (Org.). **Relatório de Pesquisa: Novos rumos da licenciatura**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.
- GATTI, B.; NUNES, M.M.R. Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, v. 29, mar. 2009.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.
- NÓVOA, A. Commentaires sur la Place et L'état de la Recherche en Éducation. In: NÓVOA, A. La Pédagogie, les enseignants et la recherche – réflexions en chantier. **Cadernos Prestige**, Lisboa, EDUCA, n. 19, p. 45-61, 2005.
- TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M.J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação – História e Filosofia da Educação, PUC-SP, 1998. p. 173-191.