

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: SOBRE O FIO DA NAVALHA

MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA).

Resumo

A virada linguística trouxe uma nova maneira de o homem se relacionar com o conhecimento, exigindo cada vez mais a explicitação das possíveis relações entre pensamento teórico e práticas de vida. Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre as possibilidades da pesquisa no campo da formação docente, empreendendo para isso um olhar hermenêutico e reconstrutivo sobre as ligações entre universalidade e particularidade, indivíduo e sociedade, natureza e razão, no sentido de evitar o rompimento com o plano normativo das ações, contribuindo para não produzir racionalismos ou absolutismos teóricos ou práticos. Nesta perspectiva, emerge a seguinte indagação: em que medida o entendimento de que a formação para a docência e a formação para a pesquisa são caminhos excludentes entre si e podem interferir na qualidade dos programas de formação? A partir da ideia de que não é suficiente a assunção dos discursos que vinculam, diretamente, pesquisa a apontamentos de soluções para a educação, demarca-se a necessidade de entender a problemática educativa em suas causas mais profundas. Neste sentido, a experiência cultural do professor compõe o próprio cenário em que a compreensão da docência acontece, provocando a reflexão a partir de seus elementos constituintes. Esta mobilização dá-se, em larga medida, nos cursos de formação, pelo embate significativo com as teorias pedagógicas. Assim, o fio da navalha está colocado para a investigação no campo da formação docente. Não é possível abandonar uma perspectiva mais ampla do processo formativo, nem a discussão política que lhe dá sustento. No entanto, a produção de conhecimento esboça-se a partir de uma nova forma de perceber a razão – não mais instrumental, monológica, autoconsciente – compreendendo as experiências mergulhadas no plano pós-metafísico, ou melhor, enquanto jogadas no cenário do mundo vivido.

Palavras-chave:

Pesquisa, Formação Docente , Virada Linguística.

Considerações iniciais

A virada linguística configurou uma relação entre homem e conhecimento, sendo cada vez mais necessária a explicitação dos possíveis influxos entre as teorias e as práticas de vida, correndo-se o risco, agora, de nublar cada vez mais as ligações entre universalidade e particularidade, indivíduo e sociedade, natureza e razão. Já que estes pares não constituem dualismos, como a racionalidade moderna indicou, a percepção de que possuem diferenças de grau nos resguarda do logocentrismo - motivador de racionalização - e também da absolutização da prática - que rompe com o plano normativo das ações.

Assim, reconhecer o papel mediador que a educação desempenha entre as ideias mais universais de homem, de sociedade ou de natureza, por exemplo, e as ações efetivas do dia-a-dia não significa dizer que o campo educativo pode ser entendido eminentemente por sua dimensão prática. De forma análoga, é uma temeridade compreender e organizar a formação docente somente em função das

problemáticas enfrentadas nas práticas escolares, uma vez que a particularidade guarda uma relação intrínseca com a universalidade.

No entendimento de Hegel, formação teórica e formação prática compõe uma relação dialética de estranhamento em que esta última dimensão envolve o cumprimento das exigências da profissão, apropriando e superando as inerentes particularidades; comportar-se teoricamente já é em si alheamento, busca de pontos de vista universais para preencher as lacunas percebidas. Nesta perspectiva, pensar a práxis apenas como a materialização da atividade teórica, percebida na transformação da realidade revela-se um processo reduzido. Já ocorrem transformações no próprio sujeito ao se deparar com o plano teórico e isto, de alguma maneira, se revela no contexto. Entendendo que o caráter social de um grupo está nas relações intersubjetivas ali construídas, o próprio conceito de práxis se amplia. De modo similar, as elaborações teóricas realizadas nos espaços das pesquisas decorrem também do campo das experiências intersubjetivas, afinal, sua credibilidade é, em larga medida, assegurada pelos princípios de verossimilhança que guardam com uma prática de vida.

Deste modo, mais aceitável do que a ideia corrente entre os docentes de que "a teoria é uma coisa e a prática é outra", parece-nos a dificuldade do livre trânsito de uma para outra dimensão, o que, não raras vezes, coloca-nos na armadilha racionalista da imperiosa escolha entre teoria ou prática, entre os fundamentos ou as metodologias, entre a pesquisa ou o ensino. Entendendo a idiossincrasia dessas escolhas, perguntamos: em que medida o entendimento de que a formação para a docência e a formação para a pesquisa são caminhos excludentes entre si e podem interferir na qualidade dos programas de formação? Em uma perspectiva ideal, o êxito da formação docente está na constituição de um sólido arcabouço intelectual e no entendimento das relações entre teoria e prática, ambas as dimensões perfazendo um processo formativo circular. No entanto, a prudência em vislumbrar este ideal como "horizonte de chegada" e não *a priori* nos currículos dos programas de formação docente nos previne de muitos dos equívocos das pedagogias modernas, quando se entendia ser possível uma transposição direta entre os apontamentos da pesquisa e as ações de mudanças efetivas.

Se o plano teórico requer tempo para pensar, experimentar ou propor o pensamento mais abrangente possível para as condições percebidas, o plano da vida apresenta desvios e carências que urgem por melhores encaminhamentos. A educação é, sem dúvida, caso exemplar deste dilema, pois, seja no âmbito da formação docente, das políticas públicas ou de sua estruturação física, está sempre a diagnosticar suas insuficiências e, pior, sem ter recursos para reverter o quadro nem certeza do caminho a seguir. Neste cenário, num primeiro momento, tecemos algumas considerações sobre as diferenças entre Ciências Humanas e Ciências Sociais. Posteriormente, propomos uma hermenêutica sobre alguns discursos da formação docente e sua vinculação a modelos metafísicos de compreensão dos sujeitos e contextos pesquisados.

A pesquisa nas Ciências Humanas

Ao mesmo tempo em que sabemos das inúmeras diferenças entre as Ciências Naturais ou Exatas e as Ciências Humanas[1] (em termos de metodologias, objetos, implicações, entre outros), algumas dessas características típicas transformaram-se em mitos. Dentre estes equívocos, destacamos aqueles que nos

parecerem os mais vultuosos: (1) somente as Ciências Naturais ou Exatas racionalizam as manifestações da subjetividade e da natureza; (2) para as Ciências Humanas, os modos de reação dos sujeitos de experimentação constituem a última fonte legítima de conhecimento; (3) a pesquisa é o espaço para a especulação sobre a disposição e a averiguação dos fatos e das informações. Colocados abruptamente, estes equívocos logo se revelam, no entanto, vamos tentar arrazoar que estas confusões ainda perduram e guiam muitas das atitudes reinantes nas pesquisas sobre formação docente.

(1) Sabemos que as Ciências Naturais ou Exatas orientam-se por modelos cartesianos, cujos princípios da experimentação, verificação, classificação e sistematização das possibilidades configuram, sobremaneira, as pesquisas objetivistas da realidade ou a sua quantificação. Na tentativa de compreender as manifestações culturais e humanas e identificar os padrões e as atipicidades estruturantes de um contexto, as Ciências Humanas empreendem métodos qualitativos, que dão voz às impressões do pesquisador sobre os dados coletados a partir da ideia de que a Ciência não é neutra e é marcada, inexoravelmente, pela subjetividade e pela interpretação. Em largos traços - já que nossa intenção aqui não é aprofundar as diferenças nesses dois campos da Ciência -, é a partir dessas demarcações que as pesquisas das Ciências Humanas tentam explorar as bases dos diferentes contextos vividos, não abarcados pelas ditas "ciências duras".

No entanto, por vezes, na tentativa de se distanciar o máximo possível das formas cartesianas de pesquisa, sem deixar de lado a rigorosidade científica, as "ciências brandas" esquecem daquilo que Khun apontava já na década de 60 do século passado, isto é, que história das Ciências Naturais, assim como das Ciências Humanas, é marcada pela sucessão de períodos revolucionários, nos quais os cientistas denunciam aquilo que não é mais funcional na exploração de aspectos da realidade que desejam compreender e, então, novas bases científicas são construídas e passam a regular as pesquisas feitas.

As revoluções científicas não se referem aos modismos - que ganham espaço sem a necessária reelaboração do passado -, mas denotam uma nova forma de interpretar as manifestações da natureza e da sociedade, exigindo do pesquisador que estreite e explicita os laços entre discursos e ações. No campo da formação docente, esta exigência, muitas vezes, desliza para o lado da racionalização ao menos em duas de suas dimensões centrais: na concepção sobre a ação pedagógica do professor e na compreensão sobre a composição do processo formativo docente. Na primeira dimensão, os manuais pedagógicos entendem que o planejamento das ações educativas é uma forma de conduzir as crianças a um ponto pré-determinado. Nas palavras de Bujes (2009):

São as suposições sobre as possibilidades de orientação racional do processo pedagógico, mas também a previsibilidade das condutas humanas que sustentam essa forma de relacionar as duas "pontas" de um jogo que tem por propósito potencializar a ação de uns sobre outros com a finalidade de alcançar resultados "úteis" (p. 277).

Na segunda dimensão, a formação docente é entendida ainda como um processo localizado no tempo (seja a partir das experiências escolares do próprio professor desde sua infância ou do curso de formação inicial) e no espaço (na escola ou nos centros de formação). Esta parcialidade tem íntima relação com as dificuldades

sentidas em constituir os elos entre teoria e prática, seja no âmbito da formação do professor, seja no campo do trabalho pedagógico. Por não conseguirem identificar as tessituras políticas, econômicas ou teóricas que constituem o cenário formativo, os próprios discursos sobre a formação traçam hipóteses, por vezes, descoladas das condições e necessidades político-sociais sentidas e, o que talvez seja o mais grave, estabelecem categorias *a priori* sobre a formação, como consciência, reflexão, inserção na prática escolar. Esta perspectiva fragmentária é grave não só porque desmerece o sentido que os sujeitos da educação poderiam construir a partir delas (já que eles não reconhecem suas vivências nas narrativas), mas também porque traçam configurações e diretrizes de acordo com um plano ideal. Esquecendo-se da imprescindível relação texto-contexto, estas narrativas podem ser tomadas como verdades também *a priori*, uma vez que já carregam em si um modelo solipsista de razão. A imponderação sobre os pressupostos dos discursos sobre formação docente leva a precipitada conclusão de que, se o problema não está nas narrativas, então, está nos sujeitos narrados, pois, são eles que devem se esforçar para atingir as proposições educativas ali postas.

Em *A Filosofia e os professores*, Adorno (2003) analisa as respostas dos candidatos à docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha, tendo em vista a função formativa que o professor exerce. Um dos candidatos, por exemplo, ao ser perguntado sobre Descartes, discorreu extensivamente sobre sua filosofia, sem, no entanto, dar-se conta da transformação histórica de seu pensamento. É esta falta de reelaboração dos conceitos - num processo tanto auto-reflexivo, quanto experiencial - que favorece a construção de jargões, a naturalização dos fenômenos ou a mitificação das ações sociais:

A colcha de retalhos formada de declaração ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexos entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 2003: 63).

Na perspectiva da necessidade de entender a problemática educativa em suas causas mais profundas, a experiência cultural do professor compõe o próprio cenário em que a compreensão da docência acontece, provocando a reflexão a partir de seus elementos constituintes. Esta mobilização dá-se, em larga medida, nos cursos de formação, pelo embate significativo com as teorias pedagógicas. Aqui, não cabem afirmações aprioristas e descontextualizadas do tipo: "para ser professor, basta ter cultura", uma vez que estamos nos referindo ao modo como as experiências individuais contribuem na reelaboração do que é proposto pelos programas de formação docente e não puramente à erudição subjetivista.

(2) Nas pesquisas científicas, a obtenção de "dados", termo típico ao campo das Ciências Naturais ou Exatas, é importante para justificar o desenvolvimento do estudo, ou seja, satisfaz em alguma medida o vínculo com a prática observada/experimentada. A partir daí, são vários os caminhos razoáveis, desde o levantamento e categorização dos dados por si só até a exaustiva descrição e interpretação das possibilidades. No entanto, Adorno chama a atenção para um certo grau de inconsciência presente nas manifestações dos sujeitos pesquisados, afinal, como saber mensurar o limite entre as motivações genuínas e aquelas provocadas pelos mecanismos da indústria cultural? Assim, as opiniões e comportamentos dos sujeitos:

revestem-se de importância com relação às tendências evolutivas da sociedade como um todo, embora não no grau suposto por um modelo sociológico que identifica, sem mais, as regras do jogo da democracia parlamentar à realidade da sociedade vivente (ADORNO, 1995: 146).

Dito isso, o autor pontua sua posição:

As investigações empíricas parecem-me legítimas e necessárias também no âmbito dos fenômenos culturais. Mas não é lícito hipostasiá-las, nem considerá-las como chave universal. Sobretudo, elas próprias devem culminar em conhecimento teórico. A teoria não é mero veículo que se tornaria supérfluo tão pronto se possuíssem os dados (ADORNO, 1995: 156).

Põem-se em dúvida, assim, as pesquisas nas Ciências Humanas que objetivam somente categorizar dados, reafirmando, na maioria das vezes, o que já foi diagnosticado previamente às tabulações e descrições.

(3) Enfim, pelos argumentos já mencionados, certamente que a obtenção dos dados é importante como ponto de partida das produções teóricas, no entanto, são inúmeros os casos em que os textos apenas reescrevem o que os dados já dizem por si só, ficando uma pesquisa carente em termos de análise e posições teoricamente respaldadas. Este enredamento na imanência dos dados podemos caracterizar como uma prática de pesquisa especulativa, na qual os conceitos são jogados à espera da interpretação solipsista do outro. Estas justaposições facilmente configuram imagens de docência a partir do modelo receituário, do "deve ser".

Assim, o fio da navalha está colocado para a investigação no campo da formação. Não é possível abandonar uma perspectiva mais ampla do processo formativo, nem a discussão política que lhe dá sustento. De outro modo, tanto as perspectivas utilitaristas de análise dos cursos de formação docente, quanto as reivindicações nos pequenos grupos sociais podem nublar o entendimento das causas mais profundas, redundando em semiformação. Estas manifestações são entendidas por Adorno como "uma espécie de espírito objetivo negativo", pois não conseguem ir além da imanência e, vislumbrando apenas partes do cenário social, paralisam o processo formativo, provocando ou a adaptação ao dado ou a queda em aporias interpretativas.

As concepções sobre a formação docente nas pesquisas desse campo

Muito já se discutiu sobre o lugar da pesquisa na formação de professores e várias são as metáforas que tentam traduzir esta posição, tais como "professor pesquisador", "pesquisar a prática educativa", "professor prático-reflexivo", entre outras. Não raras vezes, estas propostas acabaram sendo distorcidas nos estudos feitos nos programas de formação docente ou no cotidiano de seu trabalho, uma

vez que são tomadas como metanarrativas explicativas ou aprioristas da problemática educativa, podendo facilmente incidirem em discursos prescritivos. Neste cenário, podemos entender as queixas correntes sobre a incompreensão das relações entre teoria e prática e o pequeno grau de interferência da formação inicial na constituição da identidade docente. Nóvoa tece uma crítica à atitude dos professores frente às reformas educativas:

Muitas vezes nos interrogamos sobre as reformas educativas e o modo como elas mudaram as escolas e os professores; e, no entanto, esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, selecionando, alterando ou ignorando as instruções emanadas "de cima" (1998: 29).

Uma pista para as intervenções feitas pelos professores nas propostas de reformas educativas pode estar no entendimento precário sobre os pressupostos de tais empreendimentos, o que leva a distorções e desconsiderações sensíveis, muitas vezes, passadas ao largo do plano da consciência. A prática docente tem grandes doses de vontades, gostos, experiências, acasos e rotinas consolidadas. Mas, vez por outra é invadida por teorias da moda, que tomam conta dos diferentes espaços educativos, dos documentos curriculares às demandas dos pais, da sala de aula às reuniões festivas. John Smyth refere-se a este fenômeno como *colonização conceitual*:

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos, como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo que acontece no ensino. O que não é revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo (apud ZEICHNER, 2008: 538).

A forma como estes modismos se disseminam nos discursos sobre formação docente revela a pouca implicação que o docente tem com as bases que lhe sustenta. A ideia de refletir a prática docente, corrente nos discursos sobre formação de professores, foi construída justamente para enfatizar o papel do professor como sujeito de sua prática e não como um aplicador de técnicas previamente arquitetadas.[2] É difícil, assim, pensar a formação docente e sua pesquisa a partir do paradigma da reflexão na/sobre a prática sem se reportar ao seu contexto de produção, sob pena de recair em colonização conceitual ou na reprodução de um discurso esvaziado de sentido - numa metáfora morta, nas palavras do pragmatista Richard Rorty.

Na tentativa de resolver os problemas imediatos vivenciados pelos professores, as pesquisas sobre formação docente acabam obscurecendo os vínculos existentes entre unidade e pluralidade. Ao deixar de perceber os caminhos possíveis para contemplar as exigências do convívio na diversidade e na diferença, os discursos sobre a formação acabaram somente por instrumentalizar a racionalidade docente. Neste sentido, é importante perceber que, no momento em que o ser humano

passa a operar com outras demandas, que não apenas as usuais - valorizadas pela indústria das consciências, por exemplo -, novas prerrogativas são necessárias para que se perceba o alcance pedagógico das pesquisas em educação.

Diante deste terreno arenoso, realizar pesquisas sobre formação docente sem ceder à ânsia de apontar soluções mínimas e imediatas para uma classe profissional que não possuem uma gramática normativa acordada, mas imposta e naturalizada, além de precárias condições de trabalho e de reconhecimento público, é um desafio. Adorno denunciava que a esperança na formação como possibilidade de dar aos homens o que a própria realidade lhes recusa é enganosa. Analogamente, pensar numa formação mais ampla em tempos de aligeiramento da formação docente, de políticas públicas que forcem o aumento da carga horária das didáticas e metodologias - e, conseqüente, diminuição dos "fundamentos" da educação - e de esferas sociais contrárias às reivindicações dos professores por condições dignas de trabalho e de carreira constitui-se em uma conversa de surdos.

No sentido de recompor um diálogo não distorcido na/sobre a formação docente, propomos pensar em bases prudentes os vínculos entre pesquisa e intervenção na prática educativa, explicitando a diferença entre colher informações para a instrumentalização da ação docente e refletir - a partir desses dados - possíveis estratégias de transformação, sem racionalizar o campo da pesquisa.

Na tentativa de evitar uma postura ingênua ou de descarte *a priori* ao pesquisar e interpretar os diferentes textos e contextos da formação, lembramos que "a hermenêutica corresponde exatamente à distância que o sujeito deve ao mesmo tempo *manter* e *expressar* entre ele próprio, como identidade de um feixe histórico-vital, e suas objetivações - sob pena de ser reificado pelo receptor" (HABERMAS, 1987: 177). As múltiplas exigências que atuam nas licenciaturas - desde a imediata vinculação com o exercício da docência até a apreensão das teorias educacionais - tornam exígua a distância entre as necessidades do contexto educativo e os conhecimentos desenvolvidos sobre ele no âmbito da pesquisa. Neste sentido, é preciso lembrar que as tessituras interpretativas são geradas em um cenário multifacetado e em constante mutação e os alcances dos saberes docentes são marcados por essa flexibilidade. Uma das primeiras mudanças geradas por esta destranscendentalização da racionalidade docente pode ser percebida na forma de produção das pesquisas. Elas estão deixando de estabelecer deveres e necessidades *a priori* aos professores e preocupando-se mais em contextualizarem as ações docentes e, a partir daí, elaborarem sugestões sem pretensões totalizadoras ou prescritivas, pois sabem que, na contemporaneidade, já não cabem idealizações ou críticas por si só.

Referências

ADORNO, Theodor W. A Filosofia e os Professores. In: _____. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 51-74.

_____. Teoria da semicultura. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, Campinas: Papirus, p. 388-411, dez. 1996.

_____. Experiências científicas nos Estados Unidos. In.: _____. **Palavras e sinais**. Trad. De Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Manuais Pedagógicos e Formação Docente: Elos de Poder/Saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, jan./jun. 2009, p. 267-288.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

NÓVOA, Antônio. Relação Escola-Sociedade: "Novas Respostas para um Velho Problema". In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores - Seminários e debates**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 19-39.

WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), maio/ago. 2007, p. 237-258.

ZEICHNER, KENNETH M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, mai./ago. 2008, p. 535-554

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Propedêutica Filosófica**. Tradução Artur Morão. Portugal: Edições 70, 1989.

[1] Conforme Welsch (2007), desde o final do século XIX, é comum compreendermos os diferentes tipos de ciências a partir da separação entre Ciências Humanas (ou *Geisteswissenschaften*, termo alemão que, literalmente, pode ser entendido como *ciências do espírito*, corresponde àquilo que se designa em português como ciências humanas) e Ciências Naturais ou, respectivamente, compreensivas *versus* explicativas ou também ciências "brandas" em oposição às "duras" ou, ainda, pseudociências em oposição às de verdade. "ciências naturais ou exatas", chamado assim para diferenciar das "ciências humanas".

[2] Zeichner situa suas primeiras pesquisas sobre prática reflexiva docente na década de 80 do século passado, quando a psicologia comportamentalista era a força dominante na formação de professores dos Estados Unidos. Naquele momento, "a ênfase recaía sobre a preparação de professores para se comportarem de certas maneiras (por exemplo, levantando certos tipos de pergunta em sala de aula), o que se acreditava ser mais eficiente para elevar o rendimento dos estudantes nas avaliações sistêmicas" (2008: 536).