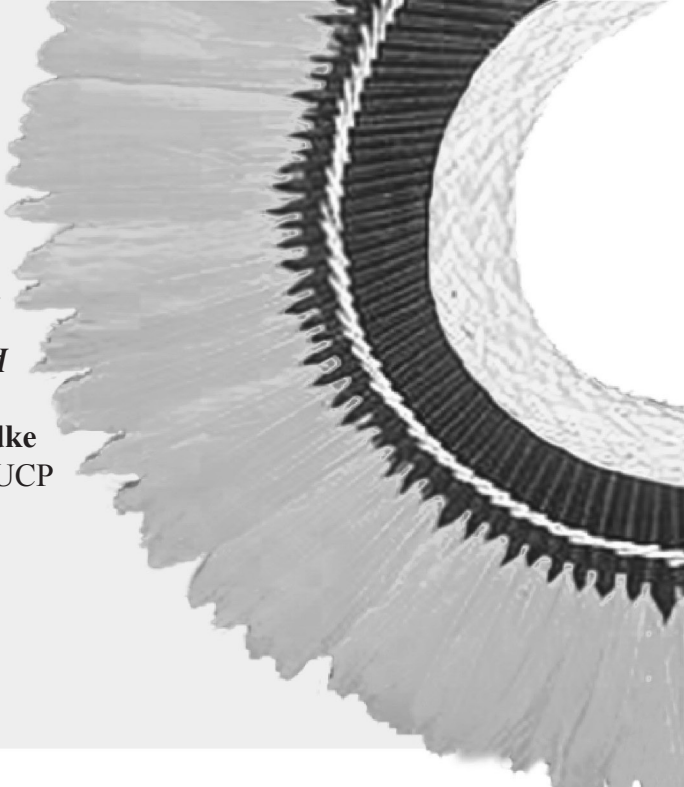


PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PESQUISA

*POST-GRADUATION AND TEACHER EDUCATION
FOR RESEARCH*

Menga Lüdke
PUC-Rio e UCP



RESUMO

O estudo se baseia no relato de 30 professores sobre o curso de mestrado que concluíram recentemente como via de preparação para a pesquisa. As conclusões confirmam a importância do curso e apontam para a discussão de vários de seus aspectos: o sistema de seleção dos candidatos, o conjunto de disciplinas e atividades oferecidas, a participação em grupos de pesquisa, o estímulo à produção discente, o processo de orientação e defesa da dissertação e todo o conjunto de recursos oferecidos pela instituição universitária na qual se situa o programa de pós-graduação. O conjunto de entrevistados reconheceu a influência da experiência vivida no mestrado sobre sua concepção de pesquisa, seu potencial e limitações.

Palavras-chave: Mestrado. Pesquisa. Formação. Professor da Educação Básica.

ABSTRACT

The study is based on a report of 30 teachers on the Master's Degree they concluded recently, as a way of preparing for research practice. The findings confirm the importance of the course and point to the discussion of several of its aspects: the system for selecting candidates, the set of disciplines and activities offered, the participation in research teams, the advising process and judgment of the dissertation and the set of resources offered by the university where is located the post-graduate program. The group of respondents acknowledged the influence of the Master's experience on their research conception, its potential and limitations.

Keywords: Master's Degree. Research. Teachers

Introdução: compartilhando um estudo

Comemorando o aniversário de um jovem programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará, acho oportuno trazer a contribuição de uma pesquisa desenvolvida no primeiro programa criado na área no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, há 45 anos. Tenho usufruído da experiência vivida por esse programa há mais de 30 anos, e gostaria de compartilhar um pouco do muito que tenho aprendido com ela com os mestrandos e professores do jovem programa.

Com quase 100 programas implementados no país, o curso de mestrado em Educação vem procurando atender às necessidades de desenvolvimento de profissionais voltados para a educação. Uma das dimensões mais importantes desse desenvolvimento é representada pela preparação para a realização de atividades de pesquisa, aspecto essencial para o trabalho de todo profissional, de modo especial o do professor. Um estudo recente, realizado por um grupo de pesquisa da PUC-Rio¹ (LÜDKE coord. 2008), procurou investigar a contribuição do curso de mestrado em Educação no desempenho dessa função, junto a professores da educação básica, focalizando o conjunto de componentes próprios desses cursos, a partir da perspectiva de professores diplomados por um deles em anos recentes.

Essa pesquisa faz parte de um programa de estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor da educação básica, iniciado em meados dos anos de 1990, focalizando a questão da socialização profissional de docentes (LÜDKE, 1996). O prosseguimento desse estudo inicial, feito com professores situados ao longo das diferentes fases do ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 1992), levou-nos a investigar, numa segunda etapa, o papel do estabelecimento de ensino no desenvolvimento profissional de seus professores, e, finalmente, em uma terceira etapa, a visão dos formadores desses professores, nos cursos de licenciatura e nos da antiga escola normal, no que se refere à formação do profissional da educação. Observamos, então, com certa decepção, que nossos entrevistados, em ambas

as agências formadoras, não apontaram a formação para a pesquisa como integrante fundamental na preparação do profissional para o magistério. Intrigou-nos de tal modo essa constatação, que resolvemos propor uma nova investigação específica sobre o papel da pesquisa na formação e na atuação do professor da educação básica.

O estudo sobre a pesquisa e o professor também se desenvolveu em três etapas. Na primeira, procuramos verificar a prática de pesquisa e a preparação para ela, junto a professores de escolas públicas do ensino médio do Rio de Janeiro. Focalizamos estabelecimentos com certas condições favoráveis a essa atividade, tais como horas especiais e estímulos financeiros. Queríamos assegurar a possibilidade de constatar a presença da pesquisa no dia a dia da escola, ainda que de forma reduzida. Estávamos certos de que as muitas dificuldades que cercam o trabalho do professor, sobretudo nas escolas da rede pública, tornariam bastante improvável a presença da prática de pesquisa na maior parte delas. Improvável, mas não impossível, acreditávamos, pelo menos em escolas que reúnem algumas condições básicas. De fato, conseguimos encontrar, nas quatro escolas que compuseram nossa amostra (intencional, por certo), professores que desenvolviam atividades de pesquisa. Com eles pudemos aprofundar nosso conhecimento sobre sua concepção de pesquisa, a preparação que receberam para praticá-la, nos cursos de graduação (ou lastimam não terem recebido), os tipos de pesquisa que desenvolvem ou gostariam de desenvolver e as muitas dificuldades que se interpõem entre eles e a realização de pesquisa em suas escolas. As principais constatações e análises dessa etapa do estudo vêm sendo divulgadas em artigos e capítulos de livros (LÜDKE, 2001a, 2004), apresentações em encontros científicos (COELHO, 2000; CEPPAS, 2000; PUGGIAN, 2000) e também em um livro, que se encontra em sua 6ª edição (LÜDKE coord. 2001b/2009).

Numa segunda etapa desse estudo, os protagonistas foram os formadores de professores dos cursos de licenciatura, das matérias centrais do currículo do ensino fundamental: matemática, português, geografia, história, ciências, educação física e ainda as chamadas disciplinas pedagógicas. Procuramos saber junto a eles, em duas universidades públicas do Rio de Janeiro, como viam a importância da formação do professor da educação básica para a pesquisa e como avaliam

¹ O estudo “Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado”, desenvolvido com o apoio do CNPq pelo GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente) no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro entre os anos 2006 e 2008.

que ela está sendo cuidada nos cursos em que lecionam. Também pedimos sua opinião sobre as possibilidades de exercício da pesquisa, por parte do professor na escola de educação básica. Em geral, obtivemos uma visão positiva sobre a importância da pesquisa e de sua prática, mas uma visão bastante cética sobre sua viabilidade nas escolas (LÜDKE, 2002).

Tanto na primeira quanto na segunda etapa do estudo, nos defrontamos com o desafio de encontrar um conceito de pesquisa suficientemente consensual para contemplar a multiplicidade de acepções apresentadas pelos nossos informantes. Se, por um lado, o conceito acadêmico de pesquisa, como construção de conhecimento de maneira rigorosa, com discussão teórica e divulgação à crítica, sempre aparecia quando pedíamos alguma definição, por outro, havia paralelamente a sugestão de outras acepções de pesquisa, bastante livres algumas, por vezes com a justificção espontânea do informante para a sua opção: “eu sei que a definição da ‘verdadeira’ pesquisa é essa (a acadêmica), mas não é dela que precisamos aqui na escola”. Encontramos eco para esta pendência em uma literatura bastante instigante, vinda especialmente do chamado “movimento da pesquisa do professor”, com mais de 15 anos de militância crescente nos Estados Unidos (COCHRAN SMITH e LYTTLE, 1999; ANDERSON e HERR, 1999). Esse movimento advoga o reconhecimento e a valorização da pesquisa feita pelo professor, a partir de critérios mais amplos e flexíveis, que levem em conta as características próprias de seu trabalho nas escolas e suas especificidades, sem abrir mão, entretanto, do rigor que deve caracterizar toda forma de pesquisa. Para isso, busca encontrar critérios que assegurem, tanto o reconhecimento desse trabalho de pesquisa enquanto tal, quanto a efetividade de seu produto, no atendimento das necessidades levantadas pelos problemas vividos por professores e alunos em suas escolas.

Propusemos² uma terceira etapa para o estudo, de modo explícito, desde o seu título (“O que conta como pesquisa?”) em função da procura de critérios que de fato distinguem pesquisas merecedoras desse nome, de outras que a ele não fazem jus, aos olhos de quem decide se

um trabalho de pesquisa merece financiamento, deve ser publicado ou pode ser apresentado em um encontro científico. A partir de uma busca prolongada, junto a organizações que acolhem contribuições de professores da educação básica, conseguimos, não sem custo, selecionar alguns trabalhos “de pesquisa”, feitos por professores e os encaminhamos a pesquisadores experimentados, com longa prática de avaliação de trabalhos desse tipo para agências financiadoras. Pedimos a eles que nos dissessem, com toda a liberdade, se os consideravam ou não como de pesquisa, e quais as razões de sua decisão sobre cada um deles. Procuramos compor, com suas informações, uma introdução ao que nos atrevemos denominar “cultura de pesquisa” dominante na área de educação em nosso país.

Nossos “juízes”, como resolvemos chamá-los, são professores e pesquisadores muito bem qualificados, com sólida reputação constituída em suas respectivas áreas de atuação, tendo sido escolhidos também por essa razão, para que pudessem cobrir razoavelmente os diferentes domínios pelos quais se expande a pesquisa educacional entre nós. Eles representam um enorme capital cultural investido e acumulado ao longo de muitos anos, com um amadurecimento impensável de outra forma e, além disso, uma sensibilidade e abertura para pensar sobre a pesquisa em educação e seu papel de forma crítica e prospectiva. Eles atuaram como verdadeiros parceiros em nosso estudo, ajudando-nos com seu potencial crítico a divisar caminhos mais promissores e, também, mais viáveis para uma aproximação entre o que podemos oferecer com nosso trabalho de pesquisa, e o que realmente fazemos, ou temos feito, para ir ao encontro das necessidades e problemas vividos pelos professores e alunos na escola de educação básica.

O trabalho junto aos “juízes” constituiu para nós uma consulta à academia, à universidade, através de representantes especialmente qualificados sobre como está sendo vista e considerada a questão da pesquisa feita pelo professor da educação básica. O termo “informantes privilegiados” parece se enquadrar muito bem nesse caso, pois, pela sua qualificação e atuação como professores e pela pesquisa que vêm desenvolvendo, eles se situam em uma perspectiva privilegiada para visualizar criticamente nosso problema em estudo e nos fornecer pistas para enriquecer sua discussão. Não desconhecemos o lado polêmico

² Estou usando a primeira pessoa tanto no plural quanto no singular, porque estou expressando o pensamento do grupo de pesquisa, ao relatar o trabalho coletivo já efetuado, mas estou também falando só em meu nome, em diferentes pontos.

dessa discussão. Sabemos bem que há fortes argumentos apresentados em favor de uma clara separação entre o papel do professor e o do pesquisador, entre a tarefa de ensinar e a de pesquisar e reconhecemos que é necessário atentar com cuidado para as respectivas exigências dessas tarefas, para não comprometer o bom cumprimento de ambas, como nos alertam Hammersley (1993) e Santos (2001). Não podemos ingenuamente pensar que a simples percepção e reconhecimento da importância da pesquisa para o trabalho e a formação daquele professor sejam suficientes para oferecer soluções ao problema. Pela nossa investigação, rapidamente relatada, constatamos com clareza as muitas dificuldades para a prática de pesquisa por parte dos professores em suas escolas, assim como para a própria preparação desse professor como pesquisador, nos cursos de formação oferecidos pela universidade.

A questão é, entretanto, muito mais ampla e complexa, envolvendo várias dimensões, entre as quais a epistemológica, a sociológica, a psicológica, a pedagógica e mesmo a antropológica, quando divisamos o predomínio de certa “cultura de pesquisa”, em cada área de conhecimento nos diferentes períodos de sua evolução. Não podemos, nem pretendemos dar conta de uma discussão abrangente nessas várias dimensões. Incursionamos um pouco pela dimensão epistemológica, ao discutirmos as dificuldades do estabelecimento de um conceito consensual de pesquisa, que possa atender às especificidades de seu exercício, nos diferentes campos cobertos pela educação e níveis em que atuam seus profissionais. Isso ocorreu durante a primeira e a segunda etapa do estudo sobre as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, quando recorremos, de modo especial, à contribuição de Beillerot (1991), e seu esforço para propor critérios que reconheçam pesquisas efetuadas em diferentes níveis de realização (ele chama de primárias e secundárias), desde que respeitem exigências básicas esperadas de qualquer pesquisa (BEILLEROT, 1991 apud CEPPAS, 2000).

Tem se concentrado na dimensão sociológica o investimento mais consistente da nossa investigação. No estudo sobre a socialização profissional de professores os trabalhos de Nóvoa foram fundamentais, ao insistir sobre as relações entre o desenvolvimento profissional e o da própria vida, no caso do magistério de modo especial, e também na importância do professor tomar em

suas próprias mãos a responsabilidade pelo seu crescimento profissional. Esta visão de Nóvoa se distingue, porém, de tendências de orientação neoliberal, de certas medidas governamentais, que repassam aos docentes atribuições e responsabilidades que não são apenas suas, mas dos governantes e de suas políticas, no que diz respeito a condições de trabalho e de formação dos professores. O alerta de Nóvoa incide sobre a participação do próprio professor ao assumir sua autonomia como profissional, da qual, ao nosso ver, a atividade de pesquisa é parte essencial (NÓVOA, 1991, 1992). Também os trabalhos de Dubar (1992, 1997) foram de grande valia para o nosso estudo, esclarecendo aspectos básicos da evolução das profissões e de seu conceito, assim como do conceito de identidade profissional. Ainda que não tenha focalizado o professor em suas investigações, Dubar nos ajudou (e nos ajuda) a entender como se desenrola o complexo processo de construção da identidade profissional nos diferentes grupos ocupacionais, e como esse processo é vulnerável às condições de vida e de trabalho às quais são submetidos esses grupos ao longo da história. Tivemos oportunidade de usufruir, com muito proveito, de análises mais recentes de Dubar sobre a crise das identidades profissionais (DUBAR, 2000), em trabalho que desenvolvemos sobre a precarização do trabalho docente (LÜDKE e BOING, 2004).

Um outro poderoso aliado teórico dos nossos estudos sobre a profissão docente não pode deixar de ser citado neste rápido inventário de contribuições fundamentais: trata-se de R. Bourdoncle, com seus dois artigos fundadores sobre a profissionalização de docentes (BOURDONCLE, 1991, 1993). A partir desses trabalhos pudemos ver com detalhes como se desenrolou o longo processo de evolução do magistério, através de muitos percalços, em direção a uma situação que ainda não é reconhecida como plenamente profissional por grande parte dos estudiosos.

Dois fatores em destaque influentes sobre o estudo relatado

É oportuno introduzir a esta altura a discussão de alguns fatores novos, que trouxeram pontos importantes tanto para as análises do estudo da terceira etapa já concluída (LÜDKE, coord. 2009), como também para o da quarta etapa aqui relatado. Um deles é o estudo feito por M.

S. Carvalho (2004), em sua tese de doutorado, focalizando pesquisas financiadas pelo CNPq sobre problemas das escolas do ensino fundamental da rede pública, no qual constatou o alto nível de qualificação e de informação dos pesquisadores, embora o alcance dos resultados de suas pesquisas fosse considerado pequeno para o atendimento das necessidades sentidas pelos professores e alunos naquelas escolas. Outro fator foi levantado durante uma apresentação na reunião anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em novembro de 2004. Em uma sessão de trabalho encomendado do GT08, Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores, Marli André e eu discutimos as conquistas e os problemas que cercaram, na última década, as pesquisas sobre formação de professores realizadas pelos estudantes de mestrado e doutorado, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista metodológico (ANDRÉ e LÜDKE, 2004). Nossas conclusões não foram muito animadoras e despertaram em nós, tal como o balanço feito por M. S. Carvalho (2004), uma preocupação com o desempenho dos cursos de pós-graduação, como formadores de pesquisadores na área da educação. Lembro-me que não pude reprimir uma frase questionadora, para todos nós professores desses cursos que lá estávamos, voltando-me especialmente para a mesa coordenadora da sessão, mas interrogando sobretudo a mim mesma, como que num *insight*: “o que estamos fazendo com a oportunidade que temos nesses cursos?”. Sobre essa questão, e seu desdobramento, fechamos a conclusão de um artigo (LÜDKE e CRUZ, 2005), com a sugestão para um novo estudo. Vou transcrever as últimas linhas do nosso artigo, que anunciaram o estudo aqui relatado:

Uma possível pista de aproximação foi vislumbrada na terceira etapa de nossa pesquisa [já concluída]: a opção por trabalhos “híbridos”, isto é, elaborados em conjunto por docentes da escola básica e seus professores nos cursos de mestrado. Quem sabe não descobriremos aí os alicerces de uma ponte, cuja construção deveria ter sido lançada há muito tempo, ou talvez até já tenha sido, sem que tenhamos, entretanto, tido o cuidado de explorar devidamente toda a riqueza dessa possibilidade, em favor de um desenvolvimento mútuo. De um lado,

crescem a escola básica e seus professores, recebendo estes a complementação da formação recebida na licenciatura, e ao longo de toda a sua carreira, por certo. De outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica, assegurada pelos seus mestrandos-professores. (LÜDKE e CRUZ, 2005, p.105)

O estudo “Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado”

Depois de constatar a modesta atividade de pesquisa do professor em escolas de rede pública, realizada de forma bastante reduzida e cercada de muitas dificuldades, fomos até os formadores desse professor nos cursos de licenciatura, e interrogamos os responsáveis pela sua formação como futuro professor e pesquisador. Novamente, encontramos dificuldades no campo da formação e quase inviabilidade no campo da prática de pesquisa nas escolas, aos olhos desses formadores. Numa terceira etapa, consultamos julgadores experientes sobre como consideram trabalhos apresentados por professores da educação básica como de pesquisa. Fique claro o caráter bem aberto e flexível desse trabalho de avaliação proposto aos nossos “juízes”. O que esperávamos não seria a aplicação estrita de critérios pré-estabelecidos para a classificação de trabalhos candidatos a financiamentos ou a publicação. Queríamos muito mais conhecer a perspectiva na qual cada um dos julgadores se situa em relação ao trabalho em julgamento, sabendo que se trata de um produto vindo das mãos de um professor, que exerce seu ofício junto à grande massa de alunos da educação básica, com problemas e necessidades muito mais urgentes e abrangentes do que os dos outros níveis de ensino. É esse professor que precisa ser formado, estimulado e assistido em sua condição de pesquisador, pois ele é quem está próximo e sensível aos problemas que exigem atenção imediata por parte do trabalho de pesquisa. As constatações dessa terceira etapa, já concluída, foram apresentadas e discutidas em um livro recém-publicado pela Editora Cortez (LÜDKE, coord, 2009). Aí está, em traços rápidos, o quadro composto por nosso programa de investigação, até o presente, cuja discussão foi apresentada na seção anterior.

Estamos diante de um quadro pouco animador, não apenas em nossa investigação ou em nosso país, como ficou apontado em trabalhos já discutidos (TARDIF, 2005; M. S. CARVALHO, 2004; ANDRÉ e LÜDKE, 2004; DURAND e outros, 2005). A questão da pesquisa do professor da educação básica, ou do professor pesquisador, além das dificuldades de natureza material, organizacional, de formação, ainda sofre as de cunho epistemológico (que pesquisa é essa? Como se define, como se reconhece?) e até ideológico (será bom confundir o trabalho do professor e o do pesquisador?). Mas alguns argumentos poderosos se levantam para neutralizar esses obstáculos, o mais forte deles, a nosso ver, é o que aponta a atividade de pesquisa e a formação para ela como decisivos aliados do desenvolvimento profissional do professor. Erickson (1989) chega a afirmar que a prática de pesquisa é decisiva para ajudar o professor da educação básica a conquistar sua autonomia plena, a sair da situação de dependência, quase de imaturidade, em relação aos professores do ensino superior, na qual ainda se encontra.

A questão deve ser vista também pelo ângulo da própria pesquisa na área da educação, não apenas no do seu pesquisador. É ela que está deixando a desejar em relação ao que dela se espera, e ao que se propõe, como toda pesquisa, em qualquer área: contribuir para a busca de soluções de problemas dessa área, como afirmam as críticas mais agudas. A complexidade do fenômeno educacional, situado na confluência de várias disciplinas cuja contribuição é imprescindível para abarcar essa complexidade e, ainda, a fragilidade desse fenômeno que exige um tratamento metodológico adequado, tem provocado uma migração maciça dos estudos da área educacional para as abordagens qualitativas, nem sempre com o devido cuidado e muitas vezes com consequências indesejáveis (ANDRÉ e LÜDKE, 2004).

Em paralelo a essas dificuldades, parece haver um *gap* entre o professor e a pesquisa, que está prejudicando tanto um, como a outra. Ou seja, o professor fica alijado de uma atividade indispensável para o seu desenvolvimento profissional e a pesquisa fica limitada ao alcance previsto dentro das condições, dos métodos, dos interesses e dos problemas determinados pela universidade, deixando de se expandir para os temas, os objetivos, os problemas e, principalmente, os sujeitos que estão próximos desses

problemas, os professores da educação básica. Há, entre pesquisadores da educação, iniciativas muito interessantes para tentar cobrir esse *gap*, procurando resgatar uma união fértil entre o trabalho do pesquisador da academia, ou da universidade, e o do professor da educação básica, exercendo também a atividade de pesquisador. São propostas de trabalho com a pesquisa-ação, tão bem defendida e praticada por Zeichner (2002), ou de pesquisa em grupos, como exemplificam Araújo e Borba (2004), ou ainda a pesquisa em colaboração, experimentada por Fiorentini (2004), só para indicar alguns exemplos recentes, dentre as muitas iniciativas nessa direção. Acho importante atentar para esse tipo de esforço, que tenta cobrir o *gap* também pelo lado epistemológico, pois me parece que o próprio objeto de pesquisa tem tido o seu conhecimento limitado, prejudicado mesmo pela falta de conjugação dos dois pólos necessariamente envolvidos nele, o do professor da universidade e o do professor da educação básica. Ambos precisam combinar suas perspectivas para oferecer as melhores condições de construção do conhecimento sobre o fenômeno educacional, sempre nos limites da fragmentação que caracteriza todo conhecimento.

Com relação a essa questão, quero registrar a entrada de um novo conceito (pelo menos para mim), que pode ensejar interessantes e frutíferas análises, de modo especial sobre o aspecto epistemológico já mencionado. É o conceito de circularidade do conhecimento, ou do saber, sugerido por J-L Martinand, um pesquisador francês, em entrevista a Bourguière (2002). Juntamente com a pesquisadora Christiane Étévé, do INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), e outros pesquisadores desse instituto, como Derouet, ele discute, em um número específico da revista editada pelo próprio INRP, Recherche et Formation, n.40, 2002, essa ideia de circularidade, em confronto com alguns conceitos paralelos a ela. Observe-se que eles falam da circularidade do saber, e não apenas de sua circulação, como é comum de se ver quando se trata da transmissão ou da transferência de conhecimento.

A ideia me parece bastante oportuna para a nossa discussão, pois capta com perspicácia o movimento de comunicação entre os dois pólos mencionados, o da universidade e o da escola de educação básica, através do trabalho de pesquisa de seus professores de ambos os pólos, sem que

fique patente superposição ou hierarquização entre eles. A ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber, cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito. Supera-se assim, segundo seus autores, certas limitações percebidas nos conceitos de transferência, transmissão, tradução e mesmo transposição didática, que sempre implicam uma direção do movimento “de cima para baixo”, “do centro para a periferia”, ou seja, da universidade, produtora do conhecimento, para os professores da educação básica, seus aplicadores. Étévé (2001) apresenta uma boa introdução a essa questão, em artigo que discute a comunicação científica, frente às chamadas “*sciences du transfert*” (ciências da transferência). Com sua grande experiência de trabalho com os meios de comunicação de pesquisa desenvolvidos pelo INRP, (ele mesmo um órgão destinado à produção e à comunicação do conhecimento na área da educação), essa pesquisadora está muito bem situada para discutir com propriedade a questão da circulação e da circularidade desse conhecimento.

Os estudos sobre o saber docente, especialmente representados pelos de Tardif (1991, 2000, 2002), mas contando com a contribuição de vários outros autores, deram um grande impulso em direção ao reconhecimento do trabalho do professor e de seu produto como parte do capital de conhecimento construído na área da educação. A proposta do conceito de circularidade do saber pode representar mais um passo naquela direção, ajudando-nos a perceber e a situar com maior clareza o papel da pesquisa desse professor, com uma função específica e insubstituível para a construção do conhecimento, além da importância há muito reconhecida para o seu desenvolvimento profissional. Estamos certos de que a discussão despertada ao redor desse conceito foi muito proveitosa para o nosso estudo.

Propusemos, neste novo estudo, focalizar um elo importante da cadeia que une professor e pesquisa, cujo estudo vimos fazendo há anos. Esse elo é representado pelos mestrados, como ficou claro no parágrafo já transcrito, que fecha nosso artigo para o Cadernos de Pesquisa n.125 (LÜDKE e CRUZ, 2005). Ele se configurou claramente para mim como uma (velha!) revelação, durante a apresentação na reunião da ANPED (ANDRÉ e LÜDKE, 2004), já mencionada. Não é nova minha familiaridade com mestrados,

com os quais venho trabalhando como professora e orientadora há muitos anos. Também não é nova minha consideração sobre sua passagem pelo curso de mestrado como caminho de sua formação como pesquisadores, hoje visto, de fato, como o mais viável, em termos realistas, já que o da graduação, no que se refere à área da educação, ou da pedagogia, não tem conseguido desempenhar a contento esse papel de formador. Devo dizer que continuo a acreditar que a formação do futuro pesquisador se inicia, ou deve se iniciar, nos cursos de graduação, como aliás ocorre em vários cursos, especialmente nas áreas das ciências exatas. É nesses cursos que começam a ser estimulados e desenvolvidos os talentos dos jovens estudantes, que virão a florescer mais tarde nos cursos de mestrado e doutorado, no trabalho nos institutos de pesquisa e na própria universidade.

O curso de mestrado, por sua vez, vai se tornando uma oportunidade de aperfeiçoamento para o professor cada vez mais acessível. Com mais de 90 programas espalhados em nosso país, ele já atinge cifras importantes, em termos de qualificação do corpo docente de estados e municípios, tanto na rede pública quanto na particular. Também vai se alterando o quadro geral das carreiras docentes nos dois níveis de ensino. No nível superior as oportunidades de trabalho para os jovens ingressantes vão se tornando mais difíceis, sobretudo com a redução do número de vagas para professores iniciantes nas universidades públicas. Igualmente, os salários desses professores já não são tão mais elevados em relação aos dos professores das escolas de educação básica, de modo especial aos do ensino médio nas instituições particulares. Os salários dos professores desse nível, mesmo os das escolas da rede pública, já começam a integrar um pequeno diferencial referente à qualificação pelo título de mestre. Ao longo da carreira, esse diferencial vai se avolumando, devido ao acúmulo de anuênios e quinquênios, o que vai tornando essa carreira um pouco mais atraente.

Esses fatores vão se conjugando para resultar num número crescente de professores que buscam o mestrado, por diferentes razões, é certo, mas também, entre elas, a procura de ajuda para enfrentar com mais segurança os problemas que vivem em suas escolas, com seus alunos. Quantos deles, após concluírem seu curso de mestrado, retornam para o trabalho na educação básica?

Durante a proposição do nosso estudo, um rápido levantamento junto às últimas turmas formadas em nosso programa, na PUC-Rio, mostrou que quase metade dos concluintes se enquadrava nessa situação. Que sabemos deles, já de volta ao seu trabalho, após o mestrado, a não ser informações colhidas espontaneamente, em encontros casuais, em geral muito simpáticos e calorosos, porém insuficientes para permitir uma visão do que representou o curso para eles e para o seu trabalho nas escolas? É isso que o nosso estudo pretendeu oferecer: informações colhidas junto aos formados nos cursos de mestrado, que retornaram ao seu trabalho em instituições da educação básica (ou nunca o deixaram), no intuito de conhecer mais de perto, com os sujeitos que viveram recentemente o processo, como se deu essa formação, tanto em relação às suas expectativas pessoais, quanto em função das exigências e necessidades do seu trabalho nas escolas. Tem-se desenvolvido um esforço de análise da situação dos nossos cursos de pós-graduação, de mestrado e de doutorado, por iniciativa do INEP e da ANPEd, de modo especial (ANDRÉ, 2001a; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; WARDE, 1993) em trabalhos de teses e dissertações (ROMANOWSKI, 2002; VENTORIM, 2005), e também em trabalhos publicados em periódicos, mais antigos ou bem recentes (WARDE, 1990; MARIN, BUENO e SAMPAIO, 2005). Mas esse esforço tem se concentrado, em geral, na análise de produtos desses programas, que são as dissertações e as teses, procurando através deles detectar os problemas por eles vividos. Não encontramos estudos que tenham focalizado os sujeitos que passaram, ou estão passando, por esses cursos, para saber deles, diretamente, o que consideram mais proveitoso, tanto em termos de disciplinas cursadas, como em função da preparação do trabalho de dissertação ou de tese.

O mestrado representa, quase sempre, a primeira oportunidade concreta de realização de uma pesquisa, de iniciativa do próprio professor-mestrando, contando, é claro, com os auxílios disponíveis no programa, como o conjunto de disciplinas oferecidas, as bolsas de estudo, cada vez mais curtas, mas ainda disponíveis, os recursos bibliográficos e de informática, as múltiplas atividades estimulantes que ocorrem dentro de uma universidade, o convívio assegurador dos colegas, “que estão no mesmo barco”, e, de modo particular, o apoio da orientação da dissertação,

um dos melhores (e raros) exemplos de parceria desenvolvidos nas instituições de ensino superior, onde, em geral, domina um clima de competição, próprio da cultura de concorrência por postos na carreira e auxílios para pesquisa. Para nosso estudo foi de grande interesse focalizar essa primeira (em geral) oportunidade de exercício da pesquisa, por parte do professor da educação básica, no seu curso de mestrado. Como foi escolhido seu tema? Teve alguma relação direta com os problemas que vivia em sua escola? As disciplinas, a bibliografia estudada, ajudaram a esclarecer esses problemas? Ou a passagem pelo mestrado representou um desvio, uma fuga desses problemas, em direção a outro tipo de atividade profissional, a outro nível de ensino, o superior talvez? As discussões, as ideias, os autores estudados, as teorias reveladas foram motivo para o aprofundamento de seu compromisso com o trabalho em sua escola, ou, ao contrário, o despertaram para outros interesses, para outras direções?

Essas e várias outras questões que foram levantadas para este estudo, continuam nossa linha de investigação sobre as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa. Com a vivência concreta dessa experiência, com tempo e recursos à sua disposição, como esse professor se vê, após a volta ao seu trabalho habitual, nas escolas, frente aos problemas que tão bem conhece? Nossas análises, e a de tantos estudiosos da questão, indicam a necessidade de aproximação entre as escolas da educação básica e a universidade, se quisermos desenvolver uma pesquisa que responda aos problemas mais urgentes da nossa educação. O mestrado representa uma ponte já construída, há bastante tempo, entre esses dois pólos. Como anda o trânsito por essa ponte, e a que destinos tem levado os profissionais que por ela passam? Se pensarmos como Nóvoa (2002), que uma formação continuada significativa para o professor deve levar em consideração sua vida, profissão e a instituição à qual se dedica, o que ele denomina trilogia da formação docente, como estaria o mestrado neste contexto? Estaria ele contribuindo para estas três dimensões?

Um estudo sobre o curso de mestrado, tal como visto pelos seus diplomados, vem preencher uma lacuna no esforço de avaliação que vem sendo efetuado sobre os nossos programas de pós-graduação, sobretudo pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O sistema de avaliação que ela

vem desenvolvendo há mais de 20 anos é considerado muito sofisticado e tem sido procurado como modelo por vários países da América Latina. Entretanto, ele não inclui a participação de pós-graduandos, nem de pós-graduados, ou de seus formadores, justamente os sujeitos mais envolvidos em seus problemas e mais interessados em suas soluções. Nosso estudo poderá fornecer importante contribuição exatamente sobre esse aspecto central, ainda ausente do modelo CAPES. Nossas universidades poderão se beneficiar desse material para estudar possíveis melhorias de seus programas de pós-graduação. Nossas escolas, e o próprio sistema de ensino fundamental, também poderão, a partir das informações obtidas, tomar medidas que favoreçam o desenvolvimento profissional de seus professores, pelo mestrado, e igualmente assegurem a busca de soluções para seus problemas.

Principais resultados

A interação com 30 professores por meio de entrevistas foi muito proveitosa, oferecendo um rico conjunto de constatações, das quais destacaremos algumas que consideramos mais importantes.

A composição do grupo de entrevistados revela variedade quanto à formação no ensino de nível médio, 18 deles no antigo curso normal, os outros em cursos técnicos. No nível superior, 17 cursaram licenciatura em Pedagogia, os demais fizeram outros cursos de licenciatura. São professores com experiência de magistério, distribuídos pelos diferentes segmentos da educação básica. Quase todos afirmaram não terem tido contato direto com a prática de pesquisa, seja no curso de graduação, seja no exercício do trabalho docente. Constituem exceção os dois entrevistados que tiveram oportunidade de se beneficiar de uma bolsa de Iniciação Científica, e da experiência por ela proporcionada de participação em um grupo de pesquisa.

É oportuno ressaltar aqui a possibilidade de iniciação à pesquisa representada pelos trabalhos de final de curso ou monografias, exigidos na maioria dos nossos cursos de graduação. Eles poderiam oferecer ao estudante uma série de atividades próprias de uma introdução à pesquisa, preparando-o para futuros desenvolvimentos em curso de mestrado e doutorado, ou no próprio exercício do magistério, se possível em colaboração com pesquisadores da universidade. Essa

oportunidade é, em geral, mal aproveitada em nossos cursos de graduação, talvez por falta de um entendimento claro de como esse trabalho poderia ser conduzido, sem esperar que leve a uma formação completa do estudante como futuro pesquisador, mas sem desperdiçar o que pode oferecer para a sua familiarização com várias habilidades exigidas pelo trabalho de pesquisa.

De modo geral, nossos entrevistados se ressentem da falta dessa preparação para a pesquisa em seus cursos de graduação e se declaram chegando ao mestrado com uma noção pouco precisa do que seja pesquisa na realidade. Boa parte deles (22) fez algum curso de especialização, de curta duração, mas, no conjunto, reclamavam, ao entrar no curso de mestrado, a oferta de cursos de fundamentação teórica e de preparação metodológica. Após concluírem o curso e defenderem suas dissertações, como nos declararam, acabam reconhecendo que, a despeito da oferta desses cursos, grande parte da carga de trabalho para a fundamentação teórica e metodológica de suas pesquisas recaiu sobre os ombros de seus orientadores.

Um segundo grupo de informações importantes para nosso estudo se refere ao curso de mestrado realizado pelos entrevistados. Queríamos saber como eles o viram e sentiram, desde o processo de seleção para entrada no curso até as disciplinas oferecidas e cursadas. A grande procura pelo curso em uma universidade pública bastante prestigiada, com limites de vagas disponíveis, distribuídas pelas várias linhas de pesquisa do programa, já representava desafio para nossos entrevistados, enquanto candidatos na grande competição. Um deles chegou a mencionar o número, talvez exagerado, de 600 candidatos para um total de cerca de 60 vagas. Dentro desse clima é natural a procura de estratégias que possam ajudar a atingir o objetivo, tais como a aproximação de um grupo de pesquisa do programa, a frequência como aluno especial de alguma de suas disciplinas ou o estudo mais aprofundado de temas de interesse reconhecido de alguns de seus professores. Assim, a familiaridade com a literatura, ou mesmo com os participantes do programa, pôde representar fatores facilitadores para a entrada de nossos entrevistados no curso.

Uma vez dentro dele foi preciso enfrentar uma série de dificuldades para levá-lo a bom termo. Muito poucos (apenas quatro) obtiveram o benefício de uma bolsa de estudos. Como todos

trabalhavam em suas escolas, foi necessário um grande esforço para frequentarem as aulas, deslocando-se alguns de localidades bem distantes, sem a esperada atenção da Secretaria de Educação para dispensa, pelo menos, de parte da carga horária do magistério. Assim, alguns dos entrevistados tiveram que sacrificar parte das atividades previstas pelo curso, como a participação em grupos de pesquisa. Felizmente isso ocorreu apenas em poucos casos, a maioria tendo se beneficiado dessa importante atividade, considerada por todos como muito efetiva. As disciplinas cursadas foram também muito valorizadas pelos entrevistados, de modo especial aquelas que se aproximavam mais de seus temas de pesquisa, mas mesmo as outras foram consideradas muito válidas como oportunidades de aprendizagem, ao lado de outros componentes do curso, contribuindo para a ampliação da visão dos mestrados sobre a educação, como eles próprios afirmaram.

Um item focalizado com especial interesse em nossa pesquisa foi o que reúne a proposição do problema a ser estudado, seu desenvolvimento em forma de projeto, a realização dos trabalhos decorrentes, o acompanhamento pelo processo de orientação e, finalmente, a defesa da dissertação. Quase todos os entrevistados lembraram a dificuldade enfrentada para apresentar o pré-projeto de pesquisa, exigência do processo de seleção. Como não tinham “noção precisa de pesquisa”, na sua expressão, sentiam-se muito inseguros para fazê-lo, e se apegaram às estratégias já mencionadas para aproximação do programa. Os poucos que haviam tido bolsa de iniciação científica na graduação sentiram-se um pouco mais à vontade, como disseram. À medida que foram sendo desenvolvidas as disciplinas, também foi crescendo a familiarização com a discussão teórica corrente na educação e com o vocabulário próprio da pesquisa, do qual quase todos os informantes se declararam distantes antes da entrada no mestrado, mesmo os que já se consideravam com alguma desenvoltura e domínio em relação à escrita: “não a acadêmica, entretanto”, ressaltam.

A participação em grupos de pesquisa foi considerada essencial pelos 23 mestrados que puderam dela se beneficiar. A orientação da dissertação foi avaliada como muito positiva, salvo em dois casos nos quais ocorreram problemas bastante específicos. Para o conjunto de entrevistados ela representou ocasião de apoio, de troca, de

negociação, de desenvolvimento da autonomia. Para eles, o professor orientador sempre esteve disposto a ajudar, a apoiar suas ideias, trocando informações entre o pesquisador experiente e os iniciantes, por meio de uma negociação em busca da abordagem mais viável para o estudo do problema que traziam. Vários mestrados tiveram trabalhos apresentados em encontros científicos e mesmo publicados em periódicos da área, graças a essa efetiva interação com seus orientadores, da qual resultavam trabalhos efetuados em colaboração, como o próprio programa estimulava.

O trajeto que vai do pré-projeto até a defesa da dissertação pode ser visto como o eixo central que sustenta o processo de mudança em direção ao desenvolvimento do pesquisador, tal como visto e relatado pelos nossos entrevistados. Seus componentes, como discutimos brevemente, vão encaminhando o mestrado nessa direção, até chegar à defesa da dissertação, ocasião ainda de aprendizagem, a partir das observações dos membros da banca, que examinaram o trabalho, assim como já tinha feito o professor convidado para o exame de qualificação do projeto. A análise desse trajeto, a partir das informações dos mestres entrevistados, nos confirmou a função central desse eixo, expressa em muitas de suas afirmações, tais como: “aprendi pesquisa no mestrado”, “foi no mestrado que aprendi a trabalhar com metodologia quantitativa e qualitativa”, “o mestrado me trouxe maturidade teórica”, “o mestrado me trouxe estrutura de pesquisa”. Foram muitas as afirmações sobre a aprendizagem da “linguagem acadêmica” assegurada pela passagem pelo curso.

As razões que levaram professores da educação básica a procurarem o curso de mestrado foram variadas, como revelaram nossos entrevistados, desde problemas de natureza prática de suas escolas até questões teóricas, políticas e também relativas a suas próprias carreiras e desenvolvimento profissional. Procuramos saber deles, uma vez de volta ao seu trabalho nas escolas, como viam então o que representou o mestrado. Nossa análise sobre suas manifestações trouxe uma das revelações mais interessantes do estudo. O movimento de ida em direção ao mestrado foi de certa forma superado pelo de volta às escolas. De modo especial, as reflexões do já mestre mostram uma importante evolução, não exatamente na direção prevista, mas talvez atingindo um alvo bem mais amplo, ao se con-

siderar o problema levado da escola pelo professor, na esperança de encontrar para ele uma solução pela via da pesquisa no mestrado.

Segundo expressaram praticamente todos os entrevistados, houve toda uma transformação no tratamento do “seu problema de pesquisa”, através do encaminhamento no curso. Ao longo do trajeto em que foram entrando as disciplinas cursadas, as discussões nos grupos de pesquisa e, sobretudo, a interação com o professor orientador, a perspectiva de pesquisa foi se consolidando, se tornando mais clara, e se distanciando do modo de entender o que é pesquisa que traziam, como reiteraram os entrevistados. “Eu não sabia bem o que era pesquisa, o mestrado me ensinou” disseram vários. E o exame de suas dissertações, que pudemos efetuar, confirmou de modo geral a informação prestada por eles sobre a aproximação do tema original, que haviam trazido ao entrar no programa, ainda que o trabalho não tivesse “resolvido o problema”, tal como esperavam um tanto ingenuamente ao chegarem.

De volta à escola, todos se declararam enriquecidos com a experiência vivida no mestrado, mesmo reconhecendo não ter conseguido chegar à solução do problema que propuseram para o estudo. Alguns até consideram que se aproximaram bastante dela, já que haviam caminhado um tanto antes de chegar ao mestrado, pela própria reflexão e experiência, pela participação em grupos de pesquisa e bolsas de iniciação científica, como já vimos. Perguntados sobre sua percepção como pesquisadores autônomos, já suficientemente desenvolvidos para levar adiante uma pesquisa sob sua coordenação, convidando colegas da escola para formar um grupo, poucos responderam afirmativamente. A maior parte reconhece que seu desenvolvimento foi grande, mas não o bastante para conferir a segurança de assumir a coordenação de uma pesquisa, preferindo confiar esta ainda a um professor mais experiente, da universidade. Todos, porém, afirmaram enfaticamente, por meio de expressões bastante aproximadas, que o mestrado ampliou sua visão: “agora eu olho meus alunos e os problemas da minha escola com outros olhos”. Isso nos fez refletir sobre a grande mudança ocorrida nesses professores pela influência do curso de mestrado. Se eles conseguem ver a realidade na qual trabalham sob um prisma diferente, o da pesquisa, a sua disposição e perspectiva para esse trabalho tomam outra direção, com reflexos positivos para sua atuação como professores, e para

resultados que vierem a ser alcançados possivelmente pelo esforço da pesquisa, para a qual vários se declararam “prontos para alçar vôo”.

Em conclusão

A interrogação inicial que deu origem a este estudo, sobre a validade do curso de mestrado como iniciação de professores da educação básica na prática de pesquisa, encontrou resposta plenamente positiva. A interação com 30 professores, que compartilharam conosco sua experiência recente nesse curso, mostrou a importância decisiva que ele teve, para sua formação como pesquisadores e seu trabalho como professores. Mostrou também a urgência de se efetuarem estudos sobre aspectos específicos de programas de mestrado, como o que generosamente se abriu ao nosso estudo, para conhecer de perto suas necessidades, seus recursos e problemas, e oferecer possíveis sugestões para sua maior efetividade. Esses estudos, ao analisar o processo pelo qual se desenvolvem os programas, teriam um alcance bem mais amplo do que os que focalizam apenas seus produtos. Uma mesa-redonda para comemoração dos cinco anos de um programa de Pós-Graduação em Educação constitui cenário muito apropriado para apresentação e discussão dos achados de uma pesquisa sobre o mestrado como uma importante instância do ensino superior.

Referências

- ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v.28, n.5, 40, 1999, p.12-21.
- ANDRÉ, M. e LÜDKE, M. *Conquistas e problemas atuais em metodologia de pesquisa na área de formação de professores*. 27ª Reunião Anual, ANPEd, 2004.
- ANDRÉ, M. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, v.110 n. 68. Dez. 2001a, p.301-309.
- ARAÚJO, J. L. e BORBA, M. C. (Org.). Construindo pesquisas coletivamente. In: *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BEILLEROT, J. La recherche: essai d'analyse. *Recherche et formation*, n.9, abr. 1991. (pp.17-31). Traduzido no livro de ANDRÉ, M. (Org.), O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie*, n.94, 1991, p.73-91.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n.105, 1993, p.83-119.
- BRZEZINSKI, I. e GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT de formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, set./dez. 2001, p.82-100.
- BURGUIERE, E. Entretien avec Jean-Louis Martinand. *Recherche et Formation*, n.40, 2002, p.87-94.
- CARVALHO, M. S. A pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes de universidades brasileiras. Tese de Doutorado em Educação, UFRJ, 2004.
- CEPPAS, F. Pesquisa, reflexão e crítica. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. *Anais X ENDIPE*, CD-ROM.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, v.28, n.7, 1999, p.15-25.
- COELHO, S. L. B. Condições para a pesquisa de professores da escola básica. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. *Anais X ENDIPE*, CD-ROM.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto/PT: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 1992, p.505-529.
- DUBAR, C. *La Crise des identités*. Paris: PUF, 2000.
- DURAND, M.; SAURY, J. e VEYRUNES, Ph. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, vol.35 n.125, maio/ago 2005, p.37-62.
- ERICKSON, F. Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II – métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós Educador, MEC, 1989.
- ETEVE, C. De la communication scientifique aux << sciences du transfert >>. *Revue Française de Pédagogie*, n.135, abr/jun. 2001, p.69-81.
- ETEVE, C. e RAYOU, P. La demande de transfert des résultats de la recherche: présentation de quelques problèmes et points de vue. *Recherche et Formation*, n.40, 2002, p.27-41.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HAMMERSLEY, H. A. On the teacher as researcher. In: HAMMERSLEY, M. (Org.). *Educational Research - Current Issues*. Londres: The Open University, 1993.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Edit, 1992.
- LÜDKE, M. (Coord.). A pesquisa e o professor da educação básica na visão de professores da universidade. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2002.
- LÜDKE, M. (Coord.). O que conta como pesquisa? São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜDKE, M. (Coord.). Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado. Relatório de pesquisa. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.
- LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001a. (9ª edição, 2009)

- LÜDKE, M. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001b. (6ª edição, 2009)
- LÜDKE, M. e BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n.89, Set/Dez. 2004, p.159-180.
- LÜDKE, M. e CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, vol.35, n.125, maio/agosto 2005, p.81-109.
- LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- LÜDKE, M.. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo, n.99, nov. 1996, p.5-15.
- MARIN, A. J.; BUENO, J.G.S. e SAMPAIO, M.M.F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos: 1981-1998. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p.171- 199.
- NÓVOA, A. A formação do professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, António. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa: Universidade de Lisboa, 2002.
- PUGGIAN, C. A formação e a qualificação dos professores da escola básica para a pesquisa. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. *Anais X ENDIPE*, CD-ROM.
- ROMANOWSKI, J. P. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90, Tese de doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2002.
- SANTOS, L. C. P. Dilemas e Perspectivas na Relação entre Ensino e Pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.102-115.
- TARDIF, M. e ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, vol.35 n.125, maio/ago 2005, p.13-35.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, jan./abr. 2000, p.5-24.
- TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n.4, Porto Alegre: Panônica, 1991, p.215-233.
- VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000, Tese de Doutorado (Educação), UFMG, 2005.
- WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: ANPED, *Avaliação e perspectivas na área da educação*. Porto Alegre: ANPED, 1993.
- WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.73, maio 1990, p.67-75.
- ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: Um estudo de caso nos Estados da Unidos. In: PEREIRA e ZEICHNER (Org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Menga Lüdke

Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Recebido em 30/10/ 2010

Aprovado para publicação em 18/11/2010