



História de vida: como tornei-me pesquisadora?

Life story: how i became a researcher?

Iria Brzezinski
Universidade Católica de Goiás

Resumo

Ao longo da formação e construção da carreira de pesquisadora tive a rara experiência de viver minha condição humana dedicando-me aos estudos individualmente, ao mesmo tempo em que aceitei e respeitei a marcante presença do coletivo de pesquisadores, mais experientes, que me auxiliaram descobrir pistas da investigação. No presente artigo pretendo revelar essa caminhada, sob meu ponto de vista, narrando as pesquisas mais relevantes. Os objetos de investigação englobam políticas de formação de professores, condições salariais, avaliação de programa de formação de professores, diretrizes curriculares nacionais de formação e estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação. Minha história de pesquisadora se cruza cotidianamente com a militância política em movimentos de defesa da formação do professor. Ações, reflexões e construção de conhecimento que assumo com muita convicção.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação de professores. Pesquisa na área da educação.

Abstract

Throughout the formative process of my career as a researcher, I have had the rare experience of living out my human condition devoted to a individual study, while at the same time accepting and respecting the significant presence of more experienced researchers who gave me insights into investigation. This article sets out to unveil this journey, from my point of view, pointing out the most relevant researches. The objects under investigation include policies in teaching formation, wage conditions, evaluation of teaching formation programs, national curriculum guidelines for the formation and state of knowledge on the formation of educational professionals. My story as a researcher daily intertwines with my political militancy in organizations which defend teaching formation. Action, reflection and the construction of knowledge, which I assume with real conviction.

Keywords: Educational policies. Teaching formation. Research in the field of education.



A pesquisa,
É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão
Para que os homens
Achem todos um pouco de pão
E mais liberdade
A pesquisa,
É o tatear em um labirinto,
E aquele que não conheceu a embriaguez de procurar seu rumo
Não sabe reconhecer o verdadeiro caminho
A pesquisa
É a surpresa, a cada descoberta,
De se recuar as fronteiras do desconhecido,
Como se a natureza, cheia de mistérios
Procurasse fugir de seu descobridor.
(MARTIN, 1994)

Neste artigo, pretendo (re)visitar minha história de vida como professora e pesquisadora. Trata-se de um desafio, pois trabalhos dessa natureza implicam riscos. Não é a primeira vez que realizo esta tarefa de tentar rever o passado e refletir sobre o presente. Estou convicta de que devo me ater ao real, ao verdadeiro, sem exaltações afeitos a que os mais velhos são afeitos, porque marcados por saudades.

Uma trajetória profissional, via de regra, é difícil de ser contada porque, se por um lado, as palavras traduzem o conhecimento construído, ao longo da profissionalização, conforme uma lógica racional própria das investigações, por outro, a história de vida é sempre relatada por meio de expressões carregadas de significados subjetivos, que se circunscrevem às situações de cada instante dedicado à produção do conhecimento.

Guimarães Rosa afirma que “[...] contar é dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares.” (ROSA, 1986, p. 80). Estas expressões são do personagem-narrador Riobaldo, criado pelo autor. Rosa mantém a identidade sertaneja do personagem que narra a travessia do *Grande Sertão: Veredas*, remexendo suas memórias.

Para escrever este artigo precisei remexer muito minhas memórias. Como ponto de partida recorri a um dos meus escritos: “O profissionalismo em construção: possibilidades e perplexidades” (BRZEZINSKI, 2001), no qual conto parte de minha trajetória profissional. Escrevo mais uma vez,

revido passagens de minha travessia como profissional, pesquisadora da área de Educação. Esse exercício despertou-me para viver intensamente o presente. Só agora me dei conta que ultrapassei o século XX. Cheguei ao III milênio. Nessa ultrapassagem fui envolvida pelos avanços tecnológicos e mudanças de paradigmas da Ciência como toda cidadã que vive na sociedade contemporânea. Presencio, contudo, dia após dia, acontecimentos estarrecedores que não são equacionados pelas inovações da terceira revolução industrial, tais como: a banalização da miséria, a degradação do ser humano perante o desemprego estrutural, o desespero diante do terrorismo, a orquestração de arbitrariedades que esvaziam cada vez mais os regimes democráticos, a corrupção que violenta a ética da política, o fortalecimento de uma forma de poder que concede privilégios a uma pequena minoria, negando a muitos a sua condição humana.

192

Ao longo da formação e construção da carreira de pesquisadora tive a rara oportunidade de viver minha condição humana dedicando-me aos estudos individualmente, ao mesmo tempo em que respeitava pesquisadores, mais experientes, que me auxiliavam na descoberta de pistas da investigação. Por esses caminhos passei por momentos distintos, ora solitários, ora com parceiros multirreferenciados. Realmente vivi o “tatear no labirinto” da Ciência – a imaturidade de pesquisadora “junior.” Vivi a embriaguez, ao procurar o verdadeiro caminho de estudar com afinco, de refletir na ação e sobre a ação – fiz movimentos para a escolha do método, dos procedimentos de pesquisa e senti a ingênua satisfação de desvelar alguns tortuosos rumos, propondo alternativas de mudanças.

Surpreendo-me com o “recuar as fronteiras do desconhecido”, (MARTIN, 1994) a cada projeto bem sucedido. Vivi e vivo o prazer das descobertas, pesquisando em grupo. Tento assegurar minha liberdade, a fim de socializar conhecimento a quem interessar. Vivo atualmente minha condição humana de arquivar o já sabido e de dialeticamente “[...] duvidar da minha própria dúvida”, acreditando, porém em alguma coisa, como lembra Juan Mairena, citado por Morin (2002, p. 21).

Nunca admiti a existência de verdades únicas, mas é impossível ser pesquisador sem acreditar e defender idéias que expliquem determinado momento histórico. São idéias e conceitos que, por certo, serão colocados em dúvida e, desde que a argumentação científica convença, não reluto em abandoná-los. Neste instante, creio no que anuncia Gerard Martin (1994)



em seus versos transcritos como epígrafe deste texto e nas sábias palavras de Guimarães Rosa (1986).

Refazendo minha trajetória, muitas vezes o começo parecia ser o final e este o ponto de onde devo começar: rememorando o passado, lutando por conquistas no presente, projetando utopias, com o propósito de aprender a construir no concreto pensado o sentido de minhas aprendizagens significativas. Continuo curiosa, continuo aprendendo a ser investigadora.

Em virtude de minhas convicções, necessito, neste instante, em que me empenhei a dizer a história de pesquisadora, a contar minha caminhada no exercício do magistério, pois todo professor é indiscutivelmente um pesquisador. É, portanto, na intersecção entre o percurso de minha formação inicial e continuada e a de minha atuação como professora e pesquisadora que me atrevo a revelar minha identidade profissional, uma identidade desenhada, construída e forjada de dentro para fora da categoria profissional, com participação intensa nos movimentos sociais de educadores em defesa da profissão professor.

1. É preciso tatear no labirinto

193

Para alicerçar minha construção como pesquisadora, remonto aos idos de 1967-1968¹. Acadêmica do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (FFCL/UFPR) e professora no Complexo de Ensino de 1º e 2º Graus do Colégio Estadual do Paraná. Por esta época, a sociedade brasileira estava sob intensa repressão dos militares que com o Golpe de 1964, calavam as vozes dos cidadãos, entre esses, os estudantes e, notadamente, daqueles que se preparavam para atuar como cientistas sociais e sociólogos. O Ato Institucional nº 5/1968 e o Decreto-Lei nº 477/1969, associados ao Ato Complementar nº 75/1969, eram os instrumentos legais que perversamente cassavam as iniciativas científicas. Os militares prenderam, torturaram, mataram, exilaram pesquisadores e estudantes, manipulando os incautos com a seguinte alegação

[...] atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais, comprovam que os instrumentos jurídicos, que a Revolução vitoriosa outorgou à Nação para sua defesa,



desenvolvimento e bem-estar de seu povo, estão servindo de meios para combatê-la e destruí-la. (AI-5, 1968, p. 1).

Nas décadas de repressão 1960-1970, o curso de Ciências Sociais no Brasil foi presa fácil dos militares golpistas, diante do novo perfil do curso que começava a se esboçar. Ainda que tardiamente em relação aos países europeus, o curso de Ciências Sociais, com forte conotação política, rompia com a tradição de aceitar a lógica formal como modelo teórico explicativo do conhecimento e começava a abraçar a lógica dialética ou como denominada por Henri Lefebvre (1983, p. 88) a lógica concreta, que “[...] coroa e remata a história do conhecimento, ou seja, é a própria teoria do conhecimento como história da prática social.”

As pesquisas, componente curricular fundamental para a formação do cientista social, eram desenvolvidas no curso sob a coordenação de professores e pesquisadores. Marcada pela hegemonia do conservadorismo, a Universidade Federal do Paraná tolhia qualquer iniciativa de pesquisadores filiados ao movimento de transição dos paradigmas da lógica formal para a lógica dialética e da pesquisa quantitativa para a pesquisa qualitativa. Em contraposição, começa a se fortalecer um grupo de resistência ao instituído que defendia ser “[...] o fenômeno humano tão *sui generis* que necessitava de método próprio” (DEMO, 1982, p. 13) oposto ao método das ciências naturais e exatas, formal, lógico, racionalista. Este método toma por base

○ pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperam eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista quantitativa, formalista, e ignora ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (DEMO, 1982, p. 15).

○ grupo de resistência ainda vivia na clandestinidade, ameaçado pelo regime de exceção da ditadura militar que acusava de “subversivas da ordem” todas aquelas pessoas que agiam em resistência às arbitrariedades. O grupo dos “suversivos” concebia as ciências humanas como não unitárias em face da provisoriedade processual característica fundamental da história.



Para a dialética não existe determinismo, nada é acabado, nada é único, nada é definitivo pelo fato de que o vir-a-ser exige constante superação.

Foi neste contexto que comecei a tatear no labirinto Ciência como bolsista de iniciação científica, durante o curso de Ciências Sociais. Nesta condição, participei de duas investigações realizadas no período 1967-1968. A primeira, financiada, parcialmente, pelo Secretaria de Educação do Estado do Paraná, objetivava identificar locais na zona rural do norte do Estado mais necessitados de classes de alfabetização. A segunda pesquisa consistiu de um estudo comparativo entre o salário dos professores atuantes ensino primário (nomenclatura da época) da rede pública e a remuneração conseguida por trabalhadores da economia informal.

O desenvolvimento da primeira pesquisa seguiu, a rigor, as etapas da investigação quantitativa, o que marcou também seus resultados. Alcançados após um complicado tratamento estatístico dos dados, os resultados indicaram os locais e as escolas rurais mais necessitados, em cada município, onde deveriam ser implementadas classes de alfabetização com vistas a erradicar o analfabetismo. A esse projeto de pesquisa integrava outro voltado para o desenvolvimento econômico de regiões em que era indispensável erradicar a plantação de café, fazendo o preparo para a pluricultura. Equivocadamente, o propósito de eliminar o analfabetismo surge após uma crise da produção cafeeira que levou ao empobrecimento do Estado.

Os dois projetos ("Campanhas") do governo estadual, "Erradicação do Analfabetismo" e "Erradicação das Plantações de Café", seguiam os mesmos métodos de pesquisa e eram desenvolvidos como se tratassem de objetos de pesquisa semelhantes. Não cabe dúvida de que, na ocasião, a pouca experiência em pesquisa impedia-me de fazer análises mais profundas dos resultados. Hoje posso assegurar que um dos objetivos foi atingido, uma vez que seus resultados definiram os locais mais apropriados para a instalação das classes de alfabetização, a zona rural, que à época apresentava altos índices de analfabetos.

Em nossos dias, entretanto, tenho uma certeza: "Campanhas" de Alfabetização alcançam resultados inexpressivos, visto que o mais relevante é manter um programa contínuo e ininterrupto de políticas educacionais que promovam a alfabetização de toda a população escolarizável, quer vivam na cidade, quer residam no campo. Tais políticas se bem executadas, com

recursos entre idade cronológica e nível de escolarização existente em nosso País. Dados oficiais (MEC/INEP, 2006, p. 17) mostram que a taxa de analfabetismo ainda persiste: alcança 11,6% da população com mais de 15 anos de idade e o que mais impressiona são os números absolutos referentes a essa faixa de idade, cerca de 14,6 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos. Em pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro, braço social do Ibope, constatou-se, em 2005, que 68% dos brasileiros são analfabetos funcionais. Isso significa que estes indivíduos são capazes de ler apenas sentenças simples. O dado mais assustador, contudo, é que apenas 26% da população de todo o País são cidadãos plenamente alfabetizados.

A segunda pesquisa, de que participei como estudante, consistiu em um estudo comparativo entre o salário dos professores atuantes no ensino fundamental da rede pública estadual de Curitiba e o valor conseguido por trabalhadores da economia informal com a mesma jornada de trabalho. Engraxates, lavadores de carro, pipoqueiros e prostitutas foram os sujeitos da investigação. Os resultados revelaram que o valor/mês recebido pelos trabalhadores da economia informal era em torno de 50% maior do que o salário dos professores “primários.”

196 Os resultados foram de impacto, visto que subsidiaram as negociações da Associação dos Professores do Paraná com o governo do Estado que diante de incontestáveis argumentações concedeu aumento salarial, levando em conta a formação especializada e o objeto de trabalho dos professores.

Volto-me agora para década de 1970 para fazer um “balancê” nas coisas passadas. Com o diploma de graduação como cientista social e licenciada em Sociologia, falta de outra opção no mercado de trabalho, passei a exercer a profissão de professora e orientadora educacional² do Ensino Fundamental e Médio, porém dei continuidade à minha profissionalização docente. Em 1972 retornei à UFPR para cursar uma modalidade de formação continuada para graduados no setor de Educação – Complementação Pedagógica em Orientação Educacional. Fui “lançada” nesse curso por força das circunstâncias. A inexistência de orientadores habilitados no Complexo de 1º Grau do Colégio Professor Brandão, escola tributária do Colégio Estadual do Paraná e a “ficha corrida” de professora responsável impulsionaram minha convocação para ocupar o cargo de Orientadora Educacional. Como minha consciência e meu compromisso profissional por reconhecer-me uma formadora de homens e mulheres – concepção de professor e orientador



–, não me permitia “ocupar o cargo” sem estar habilitada para tal. Nessa função permaneci por mais de uma década, porém habilitada como especialista na área.

Integrada à equipe de orientadores da referida instituição de ensino, equipe tocada pela responsabilidade de desenvolver pesquisa, ousadamente dediquei-me a um projeto coletivo. A insegurança em relação às questões teórico-metodológicas conduziram-me a um intenso estudo. Descobri, com a ajuda de uma pesquisadora *senior*, que no projeto havia uma contradição entre o referencial teórico e a metodologia de pesquisa. O objeto pesquisado eram os problemas afetivos, cognitivos ou psico-motores apresentados pelos adolescentes. O referencial teórico apontava para uma pesquisa qualitativa da educação, com enfoque marcadamente humanista, contemplava idéias da pedagogia não-diretiva de Carl Rogers e seus seguidores. Essa abordagem psicopedagógica estimula relações de ajuda “centradas no cliente” (estudante) e busca valorizar as aptidões, “dons” e inclinações do indivíduo, mas contraditoriamente, ignora quaisquer relações desse conjunto de “habilidades” com os condicionantes de classe social e do contexto político-cultural, econômico e familiar do sujeito.

Outra contradição era a postura autoritária e diretiva assumida pelos orientadores-pesquisadores, nas múltiplas relações inerentes à organização escolar, relações que denunciavam a formação e a prática racionalista instrumental, comportamentalista e tecnicista desses profissionais. Com tantas contradições, a meu ver, parecia impossível assumir um discurso de respeito à controvertida condição humana do adolescente, orientando o “cliente”. Na verdade, os resultados só poderiam se transformar em um discurso sobre as aptidões e os problemas diagnosticados nos alunos pelos investigadores, com base em dados expressos de modo quantitativo em tabelas, números absolutos e percentuais. Que decepção para uma cientista social que elegeu como método de investigação a dialética centrada no materialismo histórico!

197

2. Libertando-me da imaturidade, porém não da dúvida

Durante a década de 1980, passei a desenvolver investigações sobre um dos cursos de formação de profissionais da educação: o de Pedagogia. A descoberta desse objeto de estudo coincide exatamente com meu ingresso

como militante nos movimentos sociais de educadores. Estes movimentos, expressão da luta pela organização dos educadores, consistem de uma força articuladora da militância dos participantes que mantêm coesão ideológica e unidade de ação em defesa de objetivos comuns. Os movimentos de educadores passaram a ter maior visibilidade pública durante a década de 1980, embora tenham sido engendrados ao longo da década anterior de forma clandestina como enfrentamento às ações do governo autoritário.

Os movimentos de educadores são verdadeiros *lócus* de fecundidade de idéias que atualizam os profissionais da educação, colocando-os na contemporaneidade da produção científica. Esta modalidade de formação contínua promovida pelo movimento de educadores, entre outros aspectos, permite desvelar algumas estratégias por onde enveredam as decisões políticas sobre o preparo e valorização dos profissionais da educação e fortalece.

Desse modo, nas décadas de 1980 e 1990, os educadores que se defrontavam inicialmente com um “não-saber” foram impulsionados a desenvolver pesquisas e reflexões coletivas para chegar à experiência compreendida a episteme de Lefebvre (1961). Essa experiência buscava alternativas de mudanças profundas nos cursos de formação, nas instituições de ensino superior, nas universidades, nas agências contratantes, nos órgãos do aparelho do Estado, enfim, na sociedade.

Foi o mergulho nessa aventura militante e nessa experiência que tem sido vista, sentida, falada, pensada e feita no coletivo que me fez crescer e me transformar em sujeito coletivo. Possibilitou-me, ainda, em certos momentos, elevar à intelegibilidade os resultados de algumas pesquisas desenvolvidas ao longo de minha Graduação, Pós-Graduação e no efetivo engajamento nos movimentos sociais.

Passei a ser reconhecida como pesquisadora que, com certa independência, atirava-se em novas descobertas, sem nunca duvidar das certezas.

Após ser convencida por um renomado pesquisador de História da Educação brasileira e curricularista de que para conhecer a Pedagogia, enquanto curso e possível ciência, deveria voltar meus questionamentos para as origens da “Cadeira Pedagogia”, comecei a pesquisar a formação de professores “primários” na Escola Normal de nível secundário, fundada em nosso País no século XIX. As orientações desse pesquisador foram preciosas



e realizei o estudo sugerido por ele, investigando a trajetória do Instituto de Educação de Goiás, como escola-modelo formadora de professores “primários” em nível secundário (início em 1884 e em nível superior 1957).

Por meio desta investigação descobri o papel da “Cadeira de Pedagogia” no Curso Normal, durante a qual foi elaborada uma análise diacrônico-sincrônica do preparo de professores. O estudo em tela revelou uma multiplicidade de níveis de formação do professor para o início de escolarização, determinada, notadamente, pelas disparidades do desenvolvimento socioeconômico e cultural brasileiro e goiano. Essa pesquisa constituiu a primeira etapa do esforço despendido para uma síntese provisória sobre os estudos pedagógicos em nível superior, o que possibilitou a compreensão da gênese do curso de Pedagogia no Brasil. Esse achado veio ocorrer somente com o desenvolvimento de outra investigação, cujo tema era a controvertida identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo.

Na ocasião, eram procurados suportes teóricos consistentes para uma reformulação curricular dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás (UCG), instituição a qual me vinculo, desde 1980, como professora e pesquisadora. Esse estudo revelou-se indispensável também para a elaboração, mais tarde, de um projeto do Centro de Referência das Licenciaturas da Universidade de Brasília (UnB), outra instituição de ensino superior que, desde 1990, me acolheu, depois de realizar um concurso, para professor e pesquisador.

Minha participação no movimento de educadores levou-me a conhecer, debater e analisar as decisões que foram delineando as tendências nacionais para a formação dos profissionais da educação. Instigada mais uma vez, fui rastreando documentos para identificar as abordagens aplicáveis à formação do pedagogo, esboçadas no período 1983-1994. Esse estudo histórico e documental confirmou que as reformulações curriculares efetivadas no curso de Pedagogia seguiram diversas orientações. Foi também constatado que as tendências resultantes dos polêmicos debates empreendidos no Movimento Nacional apresentavam uma diversidade de idéias, de práticas pedagógicas e de experiências pontuadas pelas características regionais e locais.

Desse modo, tanto as inovações curriculares quanto as tendências para formação de profissionais da área configuradas no movimento de educadores denotavam respeito de cada instituição formadora, bem como

fidelidade a um princípio formulado desde 1983, qual seja, os currículos dos cursos devem ter uma base comum nacional e a docência é a base de formação de todo profissional da educação.

Com a investigação pude apurar que fora coroada de êxito a luta do movimento nacional na prática das instituições formadoras, sobretudo nas universidades. Se nos anos de 1980 ainda havia dúvidas quanto a docência como base da identidade do profissional da educação, isso, na década de 1990, já não era cogitado. Outra descoberta com impacto bem visível nas tendências foi a de o leque de habilitações do curso de Pedagogia se ampliou, o que veio a ser impulsionado pelo Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Captar na pesquisa o movimento dos educadores em busca de uma política de formação do educador permitiu retirar lições como: a) é possível romper com o cotidiano programado⁴, com a reprodução e com a homogeneidade; b) é descabido definir intenções educativas à margem da prática pedagógica que se faz no interior do próprio curso de formação; c) mais significativo que currículo reformulado é o seu processo de construção como uma "obra" (LEFEBVRE, 1961, p. 244), pois esse procedimento favorece a reeducação do professor, engajando-o em um movimento de idéias e práticas que lhe permite, ao mesmo tempo, como sujeito individual participar da produção coletiva do conhecimento e formar uma consciência coletiva.

Nos dias atuais, a continuidade desta pesquisa, seu desdobramento em diversas outras orientadas por mim no curso de Mestrado e Doutorado em educação e a formação da consciência coletiva no movimento de educadores revelam que triunfou a luta do movimento nacional desencadeado nos anos de 1980: a docência é a base da formação do pedagogo e todas as habilitações do curso foram eliminadas. O anacronismo entre a prática das universidades e a lei só veio a ser superado em 04 de abril de 2006 com a homologação do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que regulamenta a matéria das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

No período 1997-2003 iniciei outra investigação que teve como objeto a avaliação do Programa de Formação de Professores⁵ da UCG, integrado por 10 cursos. O Programa oferece a oportunidade ao estudante de cursar a Graduação e a Pós-Graduação *lato sensu* com 4 anos e meio de duração. Nessa investigação, adotei a modalidade de pesquisa-ação,



modalidade em que os sujeitos assumem o papel de investigadores e de investigados, assim como faculta intervir no próprio processo realizando mudanças curriculares. (ELLIOTT, 1998).

Os resultados mais significativos da pesquisa que avaliou o Programa de Formação de Professores foram: a) valorização do profissional da educação e de sua formação pela UCG; b) aumento de 364% na matrícula geral dos 10 cursos avaliados no período de duração da pesquisa; c) prática da interdisciplinaridade verificada em vários aspectos curriculares, notadamente, na integração entre Graduação e Pós-Graduação *lato sensu*; d) a reformulação no núcleo básico da matriz curricular mediante a redução da carga horária das disciplinas destinadas à formação comum e acréscimo na parte específica, d) ampliação do tempo de 6 (seis) para 8 (oito) meses para elaboração da Monografia e dos Seminários Interdisciplinares componentes do currículo da Pós-Graduação; e) no aperfeiçoamento de bolsistas de iniciação científica.

Concomitantemente a esse processo investigativo desenvolvi outra pesquisa. Essa simultaneidade é a verdadeira expressão de meu percurso profissional acadêmico e militante em associações. Integrei um grupo de pesquisadoras da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, com financiamento obtido por meio de concorrência em Edital de Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas "Anísio Teixeira" (INEP/MEC), avaliou: a produção dos pesquisadores que apresentaram trabalhos no GT-8 "Formação de Professores da ANPEd", a produção discente em dissertações e teses e artigos publicados em periódicos científicos da educação.

O objeto foi a produção científica na área de formação de professores, da qual foi elaborado o Estado do Conhecimento, abrangendo o período 1990-1996. A equipe de seis pesquisadoras *seniores* da ANPEd trouxe como resultado a análise de 70 trabalhos do GT- 8, 284 teses e dissertações e 115 artigos encontrados em 10 periódicos de circulação nacional. As categorias temáticas que emergiram da produção foram: Formação Inicial, Formação Continuada, Identidade e Profissionalização docente e Prática Pedagógica. Os resultados estão publicados, desde 2002, na Série Estado do Conhecimento do INEP (nº 6).

No decorrer de 2002 consegui fazer outras descobertas que me levaram a dar seguimento às pesquisas. Primeiramente, entendi juntamente com a equipe envolvida na pesquisa-ação, anteriormente relatada, que foram rompidas fronteiras até então desconhecidas no que dizia respeito à avaliação curricular de Programa de Formação de Professores da UCG. Tal entendimento levou-me a prosseguir avaliando a nova reformulação que a UCG deflagrou para atender exigências das políticas educacionais que anunciavam a reforma do ensino superior brasileiro, implantada paulatinamente a partir de 1997. Quase paralelamente a essa pesquisa, foi iniciada outra sobre o Estado do Conhecimento. A ANPEd voltou a concorrer em 2003, com sucesso. Assim, prossegui coordenando mais duas pesquisas no período 2003-2006.

Ao tentar colocar um ponto final na narrativa de minha travessia como professora e pesquisadora, tenho o sentimento que é deste ponto que devo começar, pelo fato de concordar com Gerard Martin, autor do texto em epígrafe [...].

3. “É a surpresa, a cada descoberta”

As dúvidas ficam cada vez mais complexas no desenvolvimento dos dois novos projetos em andamento: a) Avaliação da reformulação curricular do Programa de Formação de Professores da UCG, diretrizes curriculares nacionais e redimensionamento do currículo; b) Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação. Este financiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ressalto que o objeto de análise é a produção discente de 50 Programas de Pós-Graduação credenciados pela Fundação de Capacitação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Muitas surpresas têm surgido. Quando ao Programa de Formação de Professores da UCG, surpreendeu-me a ampliação do número de cursos que na atual pesquisa passaram a ser objeto de estudo – 12 cursos. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, também na modalidade de pesquisa-ação, cujo objetivo é avaliar o desempenho de estudantes, de professores e de currículos. O processo de auto-avaliação de cada um dos 12 cursos consiste



em um estudo de caso, no qual estão envolvidos estudantes, professores, coordenadores e gestores.

Na primeira etapa do desenvolvimento da investigação que visa a realizar o Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação houve o envolvimento de 27 pesquisadores da ANPEd e quatro bolsistas de iniciação científica. Todos ficaram sob minha coordenação.

Os resultados parciais apontam que a produção dos discentes dos 50 Programas atingiu 8.085 dissertações e teses. Dessas, 1.792 tematizaram a formação de professores. Uma amostra, intencionalmente selecionada, levou o grupo de 28 pesquisadores a analisarem 742 trabalhos, 558 dissertações e 183 teses.

Com o rompimento das fronteiras emergiram novas categorias em relação às da pesquisa anterior. Entre elas, a categoria "Trabalho Docente" foi a mais investigada. Foram produzidas 269 (36%) dissertações e teses. Na categoria "Formação Inicial" se aglutinam 165 trabalhos (22%). Na sequência, as categorias "Formação Continuada" com 115 (15%), "Identidade e Profissionalização Docente" com 70 (9,5%), "Políticas e Propostas de Formação de Professores" com 64 (8,5%), "Concepções de Docência e de Formação de Professores" com 47 (6,5%), e Revisão de Literatura com 13 (2%).

Outro resultado relevante foi a tipificação da metodologia da pesquisa usada pelos 1742 discentes autores das dissertações e teses. Consideradas isoladamente as metodologias freqüentemente utilizadas foram Estudo de Caso, Estudos Teóricos, Pesquisa-ação e a Análise de Entrevistas. A maioria das pesquisas, entretanto, utilizou mais de um tipo de metodologia, para poder dar conta da complexidade dos aspectos que envolvem a pesquisa do campo educacional. A observação, por exemplo, usada isoladamente em 25 estudos, quando associada a outros procedimentos apareceu em 94 pesquisas.

Os caminhos dia a dia estão sendo trilhados muitas vezes com prazer, tantas outras com indignação pela falta de fomento e de condições para o trabalho de pesquisa. Outras vezes, com muita resignação, nunca sem curiosidade pelo novo, pela dúvida cada vez mais complexa neste momento em que a sociedade ocidental vive a falência paradigmática da Ciência. Continuo de modo coletivo a buscar o paradigma emergente, em vista a uma

nova racionalidade que articule a objetivação com a subjetivação, própria da condição humana.

Parafrazeando Guimarães Rosa, faço um ponto final neste “conto dificultoso”. Afirmando com convicção, todavia, que não há ponto final no processo investigativo e na militância política. Ambos fazem parte de minha história bem vivida de profissional da Educação. No interior deles prossigo realizando um amplo movimento de idéias e de ações, que não pretendem mover o mundo, mas têm a ousadia de fazer pequenas mudanças em favor da valorização do professor.

Notas

- 1 Neste ano, 1968, foi outorgada pelos militares a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540.
- 2 Lamentavelmente, nesta época, a ditadura militar inibia o exercício da profissão de cientista social ou de sociólogo, para a qual tinha sido formada. Os sociólogos viram-se acucados pelos militares que cassaram todas as possibilidades de exercício da profissão no mercado de trabalho. Um exemplo foi a retirada da disciplina Sociologia do currículo, considerada de caráter subversivo porque instiga a análise e o crítica. Esta prática pedagógica de produção do conhecimento desvelava o autoritarismo e as atrocidades cometidas pelo governo militar que ceifavam vidas humanas nas sórdidas salas de tortura localizadas nos chamados “porões da ditadura”.
- 3 Metodologia não-diretiva de atendimento individual utilizada por Carl Rogers em suas seções de terapia.
- 4 A categoria *cotidiano programado* é por mim adotada com base nos pressupostos de Henri Lefebvre (1991), que elaborou a crítica da vida cotidiana, organizou os fundamentos de uma sociologia do cotidiano e analisou aspectos globais das sociedades, entendendo a vida cotidiana como um nível da realidade social.
- 5 Esse Programa era integrado pelos cursos de Pedagogia, Matemática, Física, Biologia, Português, Inglês, Espanhol, Geografia, História e Filosofia.

Referências

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**. Disponível em: <http://www.unificado.com.br/calendario/12/ai5.htm>. Acesso em: 10 mar.2006.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório Nacional do SAEB 2003**. Brasília: O Instituto, 2006.



BRZEZINSKI, Iria. O Profissionalismo em construção: possibilidades e perplexidades. In: TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 451-467.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1983.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 137-152.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal/lógica dialética. Tradução Roland Corbisier. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. **Critique de l'aviie quotidienne**: fondaments d'une sociologia de la quotidienne. Paris: L' Arché, 1961. v. 2.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

MASI, Domenico de. **Criatividade e grupos criativos**. Tradução Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

MARTIN, Gerard. A pesquisa. **Jornal da Universidade de Laval**, Laval, 06 dez. 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOVAES, Ana Paula. **O retrato de um país (quase) analfabeto**. Disponível em: <http://mail.ucg.br/exchange/iria@ucg.br/Inbox/Clipping>. Acesso em: 16 jun. 2005.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Iria Brzezinski
Universidade Católica de Goiás
Professora titular da Universidade Católica de Goiás (UCG)
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais
E-mail | iria@ucg.br

Recebido 23 maio 2006

Aceito 29 maio 2006